

**ANAIS DO**

---

**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE  
DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

**100**

**ANOS DE 1917:  
UTOPIAS E DISTOPIAS, MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO**

---

**6 a 8 de novembro de 2017**

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Promoção

Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI

Apoio

Departamento de História da UEPG

Programa de Pós-Graduação em História da UEPG

Mestrado Profissional em História – ProfHistória UEPG

Laboratório de Pesquisa em Memória, Cultura e Natureza

Comissão organizadora

Luis Fernando Cerri

Janaína de Paula do Espírito Santo

Wilian Carlos Cipriani Barom

Méris Nelita Fauth Bertin

Michele Rotta Telles

Elaine Aparecida Mayer

Filipe Pedroso Ribas

Genilson Fagundes Vieira

Giuvane de Souza Klüppel

Jennifer Caroline Dias

Juliana Aparecida Nunes

Lilyan Almeida Cordeiro

Luiz Eduardo Ferreira Palma

Matheus Mendanha Cruz

Murillo Henrique Lima da Costa

Paulo Reginaldo Chevonica Júnior

Silvéria Aparecida Ferreira

Thalia Edvirgens de Almeida

Criação da identidade visual  
Waldece Wagner Alexandre de Sousa

Diagramação  
Giuvane de Souza Klüppel

É autorizada a reprodução total ou parcial dos trabalhos aqui apresentados por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Como referenciar um artigo desta publicação:

PRENOME, Nome do Autor. Título do artigo. Em: Seminário Nacional de Didática da História, 9, 2017, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2017, p. 00-00. Disponível em: <>. Acesso em: 01 jan. 2021.

S471 Seminário Nacional de Didática da História: (9: 2017, Ponta Grossa - PR)  
Anais eletrônicos do IX Seminário Nacional de Didática da História: 100 anos de 1917: utopias e distopias, memórias e Educação, 6 a 8 de novembro de 2017. Luis Fernando Cerri et al. (Org.). Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2017.  
  
ISBN: 978-65-00-07123-8  
  
1. Didática da História. 2. Ensino de história. 3. Formação de professores. 4. Utopia. 5. Educação. I. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Departamento de História. II. Cerri, Luis Fernando (Org.). III. T.

CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos – CRB9/986

## Apresentação

O Seminário em Didática da História ocorre desde 2004, com o objetivo de discutir o ensino de história em definição ampla, envolvendo pesquisas de ensino e aprendizagem dentro e fora de sala de aula. A organização é Grupo de Estudos em Didática da História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação e atualmente ao PPG em História da UEPG. Na primeira edição denominado “Ciclo de Seminários”, ocorreu em datas distintas, com professores da casa e seminários sobre a obra de Jörn Rüsen, entre abril e maio de 2004. O II Ciclo de Seminários ocorreu entre outubro e dezembro de 2005, com professores da UEPG e de outras instituições, com a primeira participação internacional, da profa. M. Ximena Alvarez (Uruguai). Em 2006, o III Ciclo foi realizado junto à Semana de História da UEPG, entre 20 e 24/1/2006. O IV Ciclo de Seminários em Didática da História assumiu o caráter de um evento contínuo, entre 29/08 e 01/09/2008, discutindo o tema “América Latina e Ensino de História”, com dois palestrantes brasileiros e um palestrante uruguaio, o prof. Federico Alvez. O V Ciclo teve por tema o projeto de pesquisa internacional “Os jovens e a história”, e foi realizado entre 10 e 1/11/2009. O VI Ciclo (6 a 8/11/2011) e contou com 5 professores de universidades estrangeiras entre Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela, com apoio da Fundação Araucária e do CNPq. O VII Ciclo coincidiu com o I Simpósio do Lab. de Ens. de História da UEPG (9 a 11/05/2012), com apoio do Prodocência da CAPES, e contou com a participação de palestrantes de outras 4 universidades brasileiras. O 8o. evento nomeou-se equivocadamente VII Seminário Nacional de Didática da História, pela trajetória que sempre envolveu participação ampla e contou com 3 palestrantes estrangeiros e 8 brasileiros de diversas universidades. Empenhados na periodicidade anual do evento com sede fixa e dimensão crescente, e na excelência acadêmica com inserção local e regional, propõe-se agora o IX Seminário Nacional de Didática da História.

O evento objetiva promover estudos avançados, discussão e interlocução acadêmica de alto nível e acesso às pesquisas e debates nacionais e internacionais no campo da Didática da História, envolvendo as suas articulações com a prática de ensino e a teoria da História. Envolve pesquisadores desde a iniciação científica até o doutorado, articulando profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação da UEPG e outras instituições nacionais.

Na presente edição, o tema “100 anos de 1917: utopias e distopias, memórias e educação” busca propiciar a oportunidade de discutir, no aniversário de 100 anos da primeira Greve Geral do Brasil em 1917 e da Revolução Russa, a reflexão sobre as promessas e fracassos da modernidade no que tange à distribuição de riquezas, cultura e poder, assim como sobre as experiências e memórias dos sujeitos históricos em relação a estes e a outros processos políticos. Sobretudo numa conjuntura política em que os tempos parecem cumprir mais a distopia do que a utopia, coloca-se a urgência destes objetivos acadêmicos e políticos do evento.

A coordenação

## SUMÁRIO

### ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA

QUADRINHOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REPRESENTAÇÃO DO POPULISMO Thalia Edvirgens de Almeida.....	8
CONTINUIDADES E ACÚMULOS DA HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E INDÚSTRIA CULTURAL NO SÉCULO XXI Jennifer Caroline Dias.....	21
O USO DO CINEMA PARA DISCUTIR E CONSTRUIR O CONHECIMENTO HISTÓRICO: UM DIAGNÓSTICO DO FILME FAHRENHEIT 451 Filipe Pedroso Ribas Mariana Schulmeister.....	36

### ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA POLÍTICA

A COLÔNIA CECÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA ANARQUISTA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA LOCAL Rafael de Castro Mehret.....	53
INTRODUÇÃO À REVOLUÇÃO RUSSA: DISCUSSÕES SISTÊMICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA Eduardo Leite Lisboa Giuvane de Souza Klüppel.....	67
GERAÇÃO DE SENTIDO, POSICIONAMENTO POLÍTICO E ROMPIMENTO COM A MODERNIDADE: UMA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS COM JOVENS DOS CAMPOS GERAIS – PR Matheus Mendanha Cruz.....	76
A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE A NAÇÃO Giuvane de Souza Klüppel.....	89
REVOLTA DOS PINGUINS E A HISTÓRIA Luiz Eduardo Ferreira Palma.....	98
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ANÁLISE PRÉVIA DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS Méris Nelita Fauth Bertin.....	109

## **ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA Paola Clarinda de Freitas Oniesko.....	125
REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICO Juliana Aparecida Nunes.....	141
ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO Elaine Aparecida Mayer.....	155
20 ANOS DA LEI 9.475: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS Genilson Fagundes Vieira.....	163
ESCOLA DE CAMPO DE VILA VELHA: EU FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA Lucimara Nabozny.....	176
FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: IMPLICAÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA Silvéria da Aparecida Ferreira Geyso Dongley Germinari.....	185
“QUEM SOU EU NA HISTÓRIA”: AS MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO Ruhama Sabião.....	198



## QUADRINHOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REPRESENTAÇÃO DO POPULISMO

Thalia Edvirgens de Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** Histórias em quadrinhos assim como as tirinhas, sátiras e os desenhos são representações visuais, que podem percorrer diversos assuntos e representar uma linha de pensamento através de seus traços, podem retratar desde uma simples análise de um fato ocorrido como também mergulhar nos conceitos de temporalidade. Este trabalho tem como objetivo propor uma atividade dentro da metodologia da didática da história a partir da temática do populismo em um estudo comparativo dos casos brasileiro e argentino. Neste primeiro momento apresentamos uma revisão bibliográfica sobre os quadrinhos e sua relação com o ensino de história e suas possibilidades enquanto ferramenta no trabalho em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Quadrinhos, Ensino de História, Populismo.

**Abstract:** Comics our comic strips, satire and drawings are “visual representations”, which can cover various subjects and represent a line of thought through their traits, can portray from a simple analysis of a fact occurred as well as delve into the concepts of temporality. This work aims to propose an activity within the methodology of didactics of history from the thematic of populism in a comparative study of the Brazilian and Argentinean cases. In this first moment we present a bibliographical review about the comics and its relation with the teaching of history and its possibilities as a tool in the work in the classroom.

**Key-words:** Comics, History Teaching, Populism.

### Introdução

As mídias quadrinizadas, de maneira geral, despertaram interesse na área de pesquisa em diversos autores que trazem consigo diferentes percepções acerca do tema como método de ensino e difusor de conhecimento; como por exemplo nos trabalhos de FRONZA (2016) podemos ver a aproximação dos estudantes com as histórias gráficas que fazem relação com a aprendizagem histórica, investigando a forma como os alunos tiram proveito do conhecimento obtido através da observação

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [taliaalmeida2011@hotmail.com](mailto:taliaalmeida2011@hotmail.com)

do objeto visual. Já na tese de doutorado Amaro Xavier Braga Junior (2015) vê-se as HQs (Histórias em quadrinhos) como uma imagem desenhada e representação de uma sociologia. Apesar das diferentes interpretações acerca do tema, o uso dos quadrinhos, pode ser um método pedagógico de muita valia, pois explora desde o senso crítico do aluno acerca do que ele está vendo até sua percepção sobre a ideia do objeto visual, ainda mais falando de História, uma disciplina que engloba múltiplas possíveis interpretações de quem a está estudando. Sendo assim, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas na disciplina de história como uma ferramenta que pode ser utilizada como simplificadora na representação dos acontecimentos do passado com o objetivo de auxiliar sujeitos do presente na interpretação de seus fatos complexos, transformando essa inter-relação como forma de aprendizagem.

Minhas experiências com as HQs começaram muito cedo, elas chegaram a mim através dos meus irmãos mais velhos, que apaixonados por super heróis ora ou outra me davam suas HQs mais velhas, eu mal sabia ler direito, mas conseguia perceber o que estava acontecendo através das ações dos personagens, dessa maneira as histórias em quadrinhos se mostraram no meu crescimento um complemento ao processo de aprendizagem.

No período do ensino médio as Hqs se apresentavam como pequenos quadrinhos dedicados a aula de português, e eu gostava muito, me proporcionava um horizonte maior acerca do conteúdo exposto e me auxiliava muito nos quesitos de interpretação.

Quando cheguei ao ensino superior, ingressei no curso de licenciatura em história da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e no decorrer do início do meu primeiro ano letivo (2017) foram surgindo oportunidades de participação nos projetos de iniciação científica da instituição, fiquei super animada com a oportunidade e fui conhecer os professores que estavam disponíveis a me orientar, confesso que a princípio eu não sabia direito que rumos iria tomar, mas não me deixei amedrontar pela situação. No decorrer da procura por um orientador, fiquei sabendo de uma professora da instituição a qual trabalhava com o universo dos quadrinhos, não perdi tempo, fui falar com ela. Quando eu disse que me interessava pelo seu trabalho e que eu queria poder aprender um pouco mais sobre o assunto, lembro-me de parecermos duas crianças, e o que me motivou foi saber que ela ficou

tão animada quanto eu. Logo pensei, por que não me aprofundar nos estudos das histórias em quadrinhos, e porque não conciliar isso com a minha futura profissão (professora), podendo assim traçar um paralelo entre ensino de história e histórias em quadrinhos.

Desta maneira minha aproximação com o universo dos quadrinhos atingiu outros parâmetros, os quais eu não havia imaginado antes, e ao decorrer das pesquisas e leituras, recuperei um gosto o qual eu costumava praticar muito quando mais nova: a arte de desenhar. Foi assim que as ideias foram surgindo, os pequenos traços foram saindo do papel e migrando para as telas do meu computador em forma de animação.

Hoje sou orientada pela professora a qual procurei no início do ano, Janaina de Paula do Espírito Santos. A qual vem me auxiliando nos procedimentos de pesquisa da área. O presente trabalho ainda está na fase inicial, mas prevemos resultados animadores.

Por intermédio deste trabalho viso permear pelos rumos que as histórias em quadrinhos vêm tomando desde seu surgimento, seus processos de legitimação; tanto cultural quanto educacional, com foco na disciplina de história. Procuro verificar e analisar seus métodos de aplicação em sala de aula e suas eficácias com a confecção de um material didático utilizando a temática do populismo.

Neste contexto, veremos a seguir uma revisão bibliográfica sobre os quadrinhos, sua relação com o ensino de história e suas possibilidades enquanto ferramenta no trabalho em sala de aula.

Quadrinhos: uma linha tênue entre ensino, cultura e aprendizagem.

Uma “Arte sequencial”<sup>2</sup> ou “Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLLOUD, 1995). Múltiplas são as definições que podem permear em volta das histórias em quadrinhos, porém até o momento não chegou-se ainda em um consenso por parte dos pesquisadores, segundo CHINEN (2011, p.7): “Para cada conceito existe pelo menos um que o contradiz”, como por exemplo a definição de Will Eisner de arte sequencial, poderia ser refutada pela definição de

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Will Eisner em seu livro: “EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Sequencial. São Paulo: Martins fontes, 1989.” como definição característica presente na linguagem dos quadrinhos.”

cinema e a do Scott McCloud, pelas fotonovelas que também se enquadrariam nessa definição. Desta maneira ainda não existe uma definição concreta e universal, pois, o universo dos quadrinhos possui infinitas combinações de seus elementos constitutivos.

Outro ponto importante além da definição seria quanto ao seu surgimento. Acredita-se que a série americana Yellow kid, de Richard Felton Outcalt criada em 1895 tenha sido a HQ (História em quadrinho) pioneira a agrupar os principais elementos de uma história em quadrinho, esse pioneirismo não constitui um consenso, muitos pesquisadores vão além, VERGUEIRO (2012) fala sobre as pinturas rupestres como uma história contada por uma sucessão de imagens, elemento que também está presente nas histórias em quadrinhos como uma arte sequencial. MCCLOUD (1995) não fica atrás e também recua na história em busca de respostas. COSTA (2016, p.15) em sua tese de doutorado traz uma reflexão acerca da visão de Scott McCloud e do surgimento dos quadrinhos:

Definir um ponto preciso para a origem dos quadrinhos é epistemologicamente arriscado, pois os fenômenos discursivos porventura levados em conta acontecem de forma dispersa e, por vezes, simultânea. Então, não é possível afirmar com tanta certeza que a origem dos quadrinhos se deu com as imagens de Épinal ou com as gravuras de William Hogarth, tampouco com os desenhos das cavernas, com a Coluna de Trajano, com os vitrais religiosos, com os hieróglifos, com os vasos gregos, ou com outras formas de narrativa por imagens que McCloud (1995) e seus seguidores tenham considerado quadrinhos – levando-se em conta que foi ele quem mais recuou na história para os definir.

Deste modo, assim como a definição o surgimento das HQ's ainda permanece como um código binário, a espera de quem o decodifique.

As representações visuais presentes nas histórias em quadrinhos e seus derivados, como as tirinhas, sátiras e desenhos, passaram por um intenso processo de legitimação cultural, durante muito tempo foram enquadrados como "mero artigo de massa" (CARVALHO, 2017, p.15) devido a sua forma mais barata e alternativa de entretenimento, sendo assim foram colocados na condição de "subproduto da cultura" (CARVALHO, 2017, p.25), devido a sua estrutura industrial de larga escala enquadrando-se em um parâmetro geral, comprometendo sua relação como um objeto cultural.

Para ECO (2008, p.8) esse afastamento cultural se daria por uma configuração sobre o que é limitado a uma pequena elite, tornando-se assim

sinônimo de cultura e os produtos que não seguissem essa conjuntura seriam denominados como item de uma anti-cultura:

Se a cultura, ao longo do tempo, se configurou como um fato aristocrático de acesso ilimitado e possível à uma pequena elite, a simples possibilidade de uma cultura partilhada por todos, que se adapta a todos e elaborada por todos, gerou uma crise na configuração. Para essa mesma elite essa nova cultura que surgia, posteriormente denominada de 'cultura de massa' acabou significando uma anti-cultura.

Porém, a partir do mesmo ideal que enquadrou as histórias em quadrinhos como um produto sinônimo de uma anti-cultura, foi exatamente o que tirou-a de lá. A grande popularização dos quadrinhos e o fácil acesso ao mesmo foi o estopim para o despertar de um grande interesse em relação aos quadrinhos por parte dos pesquisadores acerca das possibilidades que o rodeavam como uma união de imagem e palavras, caracterizando a emergência de uma nova linguagem. Segundo CARVALHO (2017, p.75-77) em sua dissertação de mestrado, esse processo de legitimação das histórias em quadrinhos teve início na década de 1960, conforme relata:

[...] Acreditamos que o pontapé inicial para o reconhecimento das histórias em quadrinhos como campo culturalmente valorizado teve início na década de 1960 a partir de dois movimentos distintos, mas que se complementaram: O reconhecimento dos intelectuais e artistas europeus e o movimento underground nos Estados Unidos. [...] Os quadrinhos, dessa maneira transgrediram as barreiras entre 'alta' e 'baixa' cultura e estão entrando de cabeça erguida, sendo reconhecidos como objeto cultural legítimo e agregador de valor, algo impensável até alguns anos atrás.

No Brasil, os dois movimentos que marcaram esse processo de legitimação, partiram de um aval institucional, o que possibilitou também sua difusão no ambiente escolar, sendo eles: Primeiro, a inserção da linguagem dos quadrinhos, via Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, no volume dedicado a língua portuguesa, que associou o exercício da cidadania à compreensão e domínio de diferentes gêneros, permitindo autonomia no trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita. O segundo movimento diz respeito à inserção no ano de 2006 de publicações em quadrinhos na lista do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que distribui livros nas escolas de todo o país.

Deste modo, deve-se levar em conta que por trás dos processos de legitimação dos quadrinhos como um item cultural existe uma lógica de mercado, o aumento da demanda significa também o aumento de sua produtividade e em consequência sua valorização.

A partir daí, podemos adentrar sobre o processo de inserção dos quadrinhos na sala de aula, que no mesmo âmbito de sua legitimação cultural a inserção dos quadrinhos no âmbito educacional, foi e ainda está sendo uma árdua tarefa.

Durante muito tempo foi mal vista como possível forma de abandono dos bens morais pelos jovens e como um instrumento de desvio da leitura formal, chegou até ser banida das escolas devido à “resistência dos pais e educadores” (VERGUEIRO, 2012). Porém com a mudança temporal, mudou-se também a percepção das pessoas acerca das HQs com a nova performance das indústrias de quadrinhos e em consequência dessa evolução a narrativa gráfica vem cada vez mais se aproximando novamente do ambiente escolar, e a questão é como aplicá-los na sala de aula na disciplina de história?

É claro que não podemos pensar as histórias em quadrinhos em sala de aula como uma “receita milagrosa e infalível” (VERGUEIRO, 2012), porém, VERGUEIRO (2012) nos leva a pensar sete fatos que levam os quadrinhos a serem uma importante ferramenta para o auxílio no ensino, são eles:

- A junção de palavras e imagens - a didática presente nos quadrinhos pode levar o aluno ao melhor entendimento, devido a duplicação da possibilidade de compreensão, tanto pela imagem quanto pelo texto;
- O alto nível de informações presente nos quadrinhos - que podem transformar um assunto complexo em uma linguagem mais simples e dinâmica;
- Ampliação dos meios de comunicação com o aluno - devido a quantidade de recursos da “linguagem quadrinhística”, visual, escrita e interpretativa;
- O auxílio no desenvolvimento do hábito da leitura - o aluno pode ser atraído pela imagem mas cairá na armadilha da leitura, os quadrinhos não são feitos somente de imagens mas utilizam também da linguagem escrita para passar ao leitor a mensagem desejada, desta forma pode-se desenvolver no aluno um ponto pé inicial para o hábito da leitura;
- Enriquecimento do vocabulário - como a linguagem dos quadrinhos utiliza de imagens para explicar determinada expressão, a utilização de palavras diferentes é muito bem vinda devido a associação da linguagem escrita com a linguagem visual;
- Desenvolvimento do pensamento e imaginação - devido ao caráter elíptico da linguagem quadrinhística que incita o leitor a exercitar seu pensamento lógico, um exercício proposto seria pedir para o aluno passar um texto da linguagem escrita para a linguagem quadrinhística, para esse feito o aluno seria incitado a utilizar da imaginação e pensamento crítico para o desenvolvimento da trama, além de fortalecer as coordenações motoras desencadeado pelo ato de desenhar;
- O caráter globalizador dos quadrinhos - com a grande gama de possibilidades os quadrinhos podem fornecer espaço a todo e qualquer estudante, podendo ser utilizado em qualquer nível escolar e em qualquer tema.

Em contrapartida, VILELA (2012), se demonstra mais específico e no seu cosmos de aplicações apresenta uma gama de possibilidades para o uso das HQs

no ensino de história. Sendo assim, podemos perceber com o auxílio do seguinte Quadro<sup>3</sup> as dimensões que as HQs podem abranger em uma aula de história:

Quadro I – exemplos para utilização das HQs em sala de aula

<b>Podem auxiliar</b>	<b>Exemplos</b>			
<b>Noções de Temporalidade</b>	Sucessão	Duração	Simultaneidade	Recuo
<b>Podem representar</b>	Ilustração	Registro	Ponto de partida para discussões	Reflexão
<b>Noção de Memória e HQs</b>	Autobiografia	Biografia	Relato	Tradição
<b>Conceitos</b>	Anacronismo	Ficção e realidade	Espaço e tempo	Memória
<b>Relações</b>	Presente	Passado	Futuro	Sociedade

Fonte: A autora.

Enquanto Vergueiro apresenta uma visão geral, Vilela apresenta um ponto de vista mais específico voltado especificamente ao ensino de história, após apresentar essa sequência de pontos a favor a utilização das HQs, deixo a seguinte questão: Por que não usar as Histórias em quadrinhos como uma ferramenta auxiliar na didática em sala de aula?

Pensando nisso no escopo deste projeto estamos desenvolvendo um material didático com a temática do Populismo<sup>4</sup>, que até o presente momento encontra-se em andamento.

<sup>3</sup> Quadro construído com base em: “VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. RAMA, Angela; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; **Como utilizar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, 155 p.”

<sup>4</sup> “A expressão populismo é, inicialmente, muito vaga. É um tema controverso, complexo, que recebeu várias interpretações e suscitou muitas polêmicas. Enquanto um determinado estilo político, numa determinada realidade social, vários movimentos ocorridos na África, Ásia, Europa do Leste, Rússia, Estados Unidos e América Latina receberam tal nomeação. Mas é necessário ressaltar que a utilização deste conceito recobre relações de classes que são, às vezes, muito diversas, abrangendo situações históricas extremamente diversificadas. Assim, a produção e a validade dos conceitos não podem prescindir das configurações históricas específicas e determinadas; em outros termos, os conceitos teóricos, como ‘abstrações reais’, são historicamente determinados.” - Definição de populismo segundo o CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do

A maneira pensada para observar os resultados das HQs no ensino de História seria a demonstração da história comparada entre o Varguismo no Brasil e o Populismo na Argentina. Para essa proposta estamos utilizando como alicerce o livro “Multidões em Cena: Propaganda política no Varguismo e no Peronismo” de CAPELATO (2009), cujo qual traz grandes reflexões sobre os aspectos da propaganda política na ótica do populismo.

Essa temática será apresentada em sala de aula com o auxílio do Histor, o personagem criado e animado em função do projeto, incitando assim, a imaginação e maior liberdade ao aluno na hora de se expressar no campo reservado à ele na cartilha para desenhar uma história em quadrinhos relacionado ao tema.

As histórias em quadrinhos feitas pelos alunos serão analisadas com propósito de perceber a noção de temporalidade histórica deles e a partir dessa experiência poder também captar qual a ação e reação dos alunos em relação ao tema onde serão utilizados os quadrinhos para a abordagem e apresentação do assunto. Desta maneira, poderemos explorar os resultados mais de perto deste método dinâmico de ensinar, com a análise tanto do questionário quanto da história em quadrinho desenvolvida pelo aluno.

Com uma vestimenta chamativa, o personagem se destaca na tela através do programa *Construct2*, o qual posso controlar os movimentos do personagem Histor e fazê-lo caminhar e interagir com o texto escrito. A seguir pode-se observar alguns dos movimentos programados para o personagem:

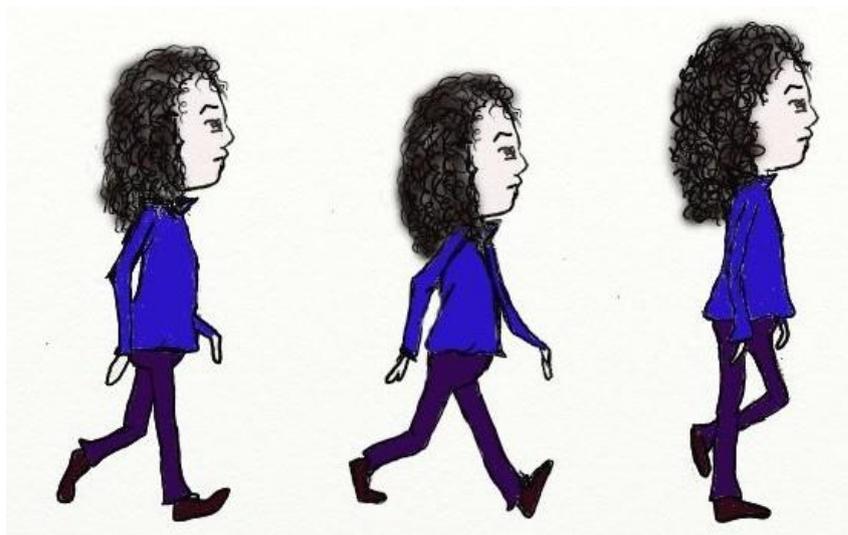


Figura 1 - Personagem Histor andando. Fonte: O autor.



Figura 2 - Personagem Histor em posição frontal, com sequência de movimentação do pé direito.

Fonte: O autor.

Todo desenho correspondente a cada movimento foi confeccionado utilizando o programa *ArtRage Lite*, que proporcionou ao trabalho mais ferramentas para formulação e edição do personagem, assim pude fazer uma organização quadro a quadro para na sequência dar vida ao personagem Histor.

O personagem Histor entrou em cena utilizando a quebra da “quarta parede”<sup>5</sup> entre o personagem e o leitor, quando a quarta parede é derrubada, tem-se a impressão que o personagem se aproxima do seu público estabelecendo uma

---

<sup>5</sup> Quebra da quarta parede é um termo utilizado quando o personagem olha para o público e fala com ele, a quarta parede seria o véu invisível entre o mundo real e o irreal.

relação carismática. Sendo assim, na atividade proposta pelo projeto, a utilização deste método traz à tona mais uma das possibilidades possíveis para o aproveitamento das HQs, dessa vez como agente capaz de proporcionar uma aproximação entre o personagem e o leitor e conseqüentemente ao assunto abordado por ele.

A relação de História e a disciplina de história já vem descrita em seu nome, condizente ao nome da disciplina. O personagem ainda está em fase de aprimoramentos, e pode assim como a disciplina passar por diversas transformações ao decorrer do trabalho, mostrando desta maneira a capacidade de enquadramento do maior número de características possíveis para abranger também o maior número de alunos possíveis, fazendo com que eles se sintam incluídos no projeto através de sua representação.

#### Considerações finais

Por intermédio deste trabalho busco encontrar enquadramentos didáticos para as histórias em quadrinhos, de uma maneira que os paralelos entre o professor e aluno se cruzem em uma relação harmoniosa e dinâmica, possibilitando assim uma aproximação do profissional com a múltipla diversidade de pessoas dispostas a aprender, desta maneira as HQs conseguem abordar essa multiplicidade de pequenos organismos que constituem o ato de pensar do aluno possibilitando que de uma forma ou de outra ele se veja representado, seja por um traço, uma expressão, ou mesmo a estrutura da linguagem.

Histórias em quadrinhos vão além de apenas uma imagem, são uma forma de representar uma ideia, em cada frame, cada enquadramento, cada diálogo entre os personagens, o gesto, a expressão do personagem, cada mínimo detalhe ao ser analisado pode transmitir ao leitor mesmo que em seu inconsciente um complemento ao desenho em si.

Para construirmos uma história em quadrinhos, assim como uma tirinha, é necessário muito mais do que apenas um desenho com um enquadramento em volta, por trás de cada traço há uma construção e reafirmação de uma ideia; Digamos que na cena da história que você esteja lendo nesse exato momento esteja presente um determinado jornal na escrivaninha da sala e ao olhar mais de perto, percebe uma data, a partir da descoberta do espaço temporal em que o quadrinho

se desenvolve, os moveis, a cortina e até mesmo o personagem começam a ter um sentido diferente.

Desta maneira, conseguimos atingir o aluno em vários parâmetros possibilitando um maior impulso na sua compreensão do conteúdo exposto a partir da linguagem quadrinhística. Sendo assim, possível percorrer por diversas temáticas utilizando os quadrinhos, no caso deste trabalho optamos pela temática do populismo.

Ao fim do feitiço do material didático na temática do populismo, procuraremos aplicá-lo para as turmas do terceiro ano do ensino médio e as turmas do primeiro ano de licenciatura em história. Com a análise do material recolhido a partir da apresentação do conteúdo utilizando as histórias em quadrinhos, visamos buscar uma maior compreensão dos parâmetros abrangidos pelas HQs no ensino de história.

Trataremos os quadrinhos em geral como fenômenos de cultura de massa, intrínsecos ao que compreende-se como indústria cultural, que cumpriu modificar completamente as relações das sociedades e da arte: “no momento em que o critério de autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política” (BENJAMIN, 1994). A reprodutibilidade seria responsável por uma ressignificação, uma nova função social, na medida em que não se limitam a aumentar o fluxo de informação: modelam também as suas características, afetando todos os domínios da vida social.

O desenhista e o roteirista de quadrinhos trabalham não apenas com o “fator documental”, mas também com o “entretenimento”. Essa junção transforma o quadrinho histórico em ferramenta de trabalho didática que também serve como ponto de discussão do próprio posicionamento da sociedade e da cultura. Desta maneira, entender e investigar a arte sequencial, suas transformações e particularidades, é ver o mundo como um grande espaço de leitura(s), e assumir o desafio de decifra-las.

Para que este processo possa ser concluído temos que ter em mente que:

"O reconhecimento é um passo importante, embora todo um processo de introdução dos quadrinhos, de ruptura de paradigmas e conscientização dos profissionais ligados à educação seja um processo longo e cheio de lacunas que nem sempre podem ser preenchidas." (NOGUEIRA, 2017)

Mas continuaremos firmes e perseverantes em busca do preenchimento das lacunas que estiverem ao nosso alcance, preparando o caminho para que os próximos pesquisadores da área, consigam ir além.

#### Referências Bibliográficas

MCCLOUD, Scott. **Desvendando Quadrinhos: A arte invisível**. Tradução de Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento. São Paulo: Makron Books. 1995, 217 p.

SILVA NOGUEIRA, Natania Aparecida. **As histórias em quadrinhos e a escola: praticas que ultrapassam fronteiras**. Leopoldina, MG: Aspas. 2017,137p.

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena: propaganda política no Vargasismo e no Peronismo**. 2°. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RAMA, Angela; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4.ed. 1° reimpressão. - São Paulo: Editora Contexto, 2012,155 p.

CHINEN, Nobu. **Aprenda e faça arte sequencial: Linguagem HQ: Conceitos básicos**. 1° Ed. São Paulo, SP: Criativo, 2011.

CARVALHO, Beatriz Sequeira. **O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos**. 2017, 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

COSTA, Lucas Piter Alves. **Uma análise do discurso quadrinístico: Práticas institucionais e interdiscurso**. 2016, 223 p. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

BRAGA JUNIOR, Amaro Xavier. **Por uma sociologia da imagem desenhada: reprodução, estereótipo e actância nos quadrinhos de super-heróis da Marvel Comics**. 2015, 333 f. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FRONZA, Marcelo. **A Mobilização das Operações Mentais da Consciência Histórica de Jovens Estudantes a Partir de Nomes Próprios nas Narrativas Históricas Gráficas**. Curitiba: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. v. 9, n. 21, p. 175-194, Jan./Abr. 2014.

FRONZA, Marcelo. **As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Curitiba: Educar em Revista, n. 60, p. 43-72, Abr./Jun. 2016.

ECO, HUMBERTO. Et al. **Apocalípticos e Integrados**. Tradução de Andrés Boglar. Editora Lumen, 1965.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". In: LIMA, Luiz Costa (org.) **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



## **CONTINUIDADES E ACÚMULOS DA HISTÓRIA: REFLEXÕES ACERCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E INDÚSTRIA CULTURAL NO SÉCULO XXI**

Jennifer Caroline Dias<sup>1</sup>

*A única finalidade da ciência consiste em buscar  
aliviar a miséria da existência humana.*  
Bertolt Brecht

*A história é um profeta com o olhar voltado para trás:  
pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.*  
Eduardo Galeano

**Resumo:** A indústria cultural surge como um dos reflexos da aceleração do tempo presente, consequência da cultura produzida e consumida a partir da era da modernidade – em que se percebe a reificação, a alienação, proveniente da necessidade da reprodução do sistema sociometabólico do capital. Mesmo com todos os aspectos negativos que podem vir a caracterizar tal indústria, entendemos que esta pode ser compreendida de modo mais alternativo, sendo então, possíveis ferramentas que tem potencial para serem mediadas a partir de interesses didáticos, propiciando aos educandos leituras de mundo mais orientadas historicamente. O presente trabalho procede de contextualizações bastante amplas, que partem desde as reviravoltas do século XIX até a atualidade. À luz de referenciais teóricos da Didática da História, como Rüsen, e da educação, como Paulo Freire, dentre outros, objetivamos compreender a indústria cultural e seus aspectos sociais mediados entre educadores e educandos, a partir de uma perspectiva materialista. Entende-se que com essa pesquisa, possa-se tecer reflexões que urgem da necessidade de debater temas que vão para além do ambiente educacional, compreendendo aspectos da realidade política, como a militância e a luta por uma educação mais igualitária.

**Palavras-Chave:** Indústria Cultural, Didática da História, Práxis.

**Abstract:** The cultural industry emerges as one of the time acceleration reflexes in the present time, a consequence of the culture produced and consumed from the era of modernity - in which the reification, the alienation, comes from the necessity of the reproduction of the sociometabolic system of capital. Even with all the negative aspects that may characterize such an industry, we understand that it can be understood in a more alternative way, being possible tools that have the potential to be mediated from didactic interests, giving the students more oriented world readings

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail para contato: jenniferrcdx@gmail.com.

historically. The present work proceeds from quite broad contextualizations, starting from the turnings of the nineteenth century to the present day. In the light of theoretical references in Didactics of History, such as Rüsen, and education, like Paulo Freire, among others, we aim to understand the cultural industry and its social aspects mediated between educators and learners, from a materialistic perspective. It is understood that with this research, we can make reflections that urge the need to debate themes that go beyond the educational environment, including aspects of political reality, such as militancy and the fight for a more egalitarian education

**Key-words:** Cultural industry; Didactics of History; Praxis

## Introdução

Com este artigo, partir-se-á de análises preliminares de temas bastante profundos: didática da história, ensino de história, cultura produzida e política. Ainda que seja composto por uma série de reflexões seminais e de textos de formação, no presente trabalho elencamos concomitantemente, a partir de uma perspectiva materialista, aspectos que partem de leituras um pouco mais abrangentes acerca da sociedade.

Sob pressões que colocam em xeque toda a nossa capacidade de nos *transformarmos* em bons professores e professoras, legitimando ataques provenientes da cúpula neoliberal – vide escola sem partido<sup>2</sup> – percebemos o ciclo que se mantém presente na sociedade, em que prevalece noções ancoradas ao *modus operandi* conservador no que se refere as formas de significar os ambientes de aprendizagem.

Difundida como uma concepção bancária, a educação é vista como um ambiente autocrático, na qual os docentes são concebidos como detentores de saberes e os estudantes depósitos do conhecimento reproduzido. Precisamos, então, estar atentos e buscar estudos mais profundos do tempo presente, que possibilitem avanços nas táticas que almejem mudanças factuais, pois “é impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir *reais necessidades*” (MÉSZAROS, 2008, p. 74).

---

<sup>2</sup> O Movimento *escola sem partido* objetiva implantar institucionalmente a neutralidade da categoria docente, alegando que estes, ao problematizarem questões políticas, sociais, comportamentais, etc., estão a “doutrinar” os discentes, que tem seu direito de expressão sucateados. Dentre outras propostas, o *escola sem partido* busca abolir “questões de gênero”, diversidade religiosa e cultural, etc.

Ademais, visa-se pensar intervenções nos paradigmas impostos por uma estrutura que vem paulatinamente desconsiderando os acúmulos históricos das classes trabalhadoras. Engana-se quem acredita no *notório saber* e na vocação individual, em que ser professor (a) é algo meramente biológico. Educar e, mais especificamente, ensinar história, é fruto das pesquisas e do entendimento de mundo que as e os historiadores desenvolvem ao longo de sua formação, visto que construímo-nos para exercer nossa profissão. Por isso, ensinar história ultrapassa as demandas de um ensino utilitarista que estão presentes nas concepções e construções dos alicerces neoliberais de ensino e aprendizagem.

No que tange a luta por uma educação mais justa e igualitária, o ambiente escolar passa também a ser um objeto político. Lutar pelos nossos direitos no hoje não pode nos tirar o foco das lutas militantes que visem criar terreno para alterações profundas nas relações de poder na sociedade, dando a devida importância aos três tempos, em que o aprendizado do passado nos auxilia no presente e projeta nossos anseios e ações para o futuro. Creio que refletir radicalmente sobre os rumos do tempo em que vivemos para transcender interpretações apressadas realizadas sob o impacto de circunstâncias acaloradas e, também, viver o pensamento, abre mundos novos e infinitas possibilidades para enfrentar as aporias do nosso tempo. Por isso, considero imprescindível refletirmos cada vez mais – e não nos contentarmos com as explicações já postas –, de modo que, com essas lentes periscópicas apontadas para o social, construiremos uma *práxis* realmente transformadora.

Não ignoremos o fato de que o conhecimento é uma das nossas ferramentas mais poderosas; capaz de promover mudanças de baixo para cima, à emancipação das classes trabalhadoras. O conhecimento, portanto, possui por si só grande potencial transformador. Marx definia que a teoria “converte-se em força material assim que se acende nas massas” (2005, p. 151), tornando-se armas da crítica.

Podemos ressaltar que, por mais que dentro da academia se tenha amplos debates que contemplem as novas dinâmicas referentes aos modos de ensino e aprendizagem, essa instituição não ultrapassou seus muros que impedem seus vínculos com a sociedade. Mantida como uma das engrenagens capitalistas, a Universidade hoje precisa também realizar uma autocrítica no sentido de verificar se sua finalidade e sua responsabilização científica de fato propõe alternativas

suficientemente radicais e que contemplem problemas estruturais e conjunturais que persistem na nossa realidade, pensando toda a lógica dos pilares que sustentam a produção acadêmica.

Não há um terreno que propicie novas formas de inventar e significar o mundo. Assim sendo, devemos romper com o estigma do revisionismo e nos apropriar do conhecimento, de modo a usar a crítica como arma. Karl Marx (1818-1893) é um dos inúmeros exemplos da importância de se apropriar do acúmulo do conhecimento humano. Imerso num contexto em que havia diversas teorias sobre economia, Estado, socialismo utópico, Marx sintetizou com clareza as aporias que emergiam nas limitações de seu tempo. Criar um novo mundo é, portanto, a grande tarefa do intelectual.

Diria Paulo Freire que existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo (2016, p. 134). Para esse educador, *práxis* é a ação refletida, entendida como uma atitude plausível tomada a partir de reflexões política e social da realidade em que se está inserido. Ação e reflexão precisam ser solidárias entre si, e sem a dinâmica completude desses termos, recai-se sobre a contradição, que não gera diálogo, tampouco transformação. Para Williams, *Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança possível, e não o desespero convincente*, portanto, é imprescindível que se elenque sobre nossas ações, nossas devidas reflexões, que não tão somente abarquem questões conjunturais, analisando-a de forma análoga a realidade a qual nos inserimos e sem as devidas ponderações sobre o que é educação, para quem ela é voltada e para o quê ela serve, gerando análises apressadas e utópicas, visto que por vezes os estudos que se voltam para essa área desconsideram a educação real, que se preza a partir de objetivos capitalistas. Krupskaya (1869-1939) definia que a educação continuaria a ser um privilégio das classes abastadas até que se alterassem as finalidades do sistema educacional. Por conseguinte, considerar o potencial de transformação nos discursos historiográficos é também pensar em uma real transformação do *todo*, e não só de reformas fracas e pouco estratégicas.

Considerando essas problematizações preliminares, refletiremos no presente trabalho procede de contextualizações bastante amplas, que partem desde as reviravoltas do século XIX até a atualidade. À luz de referenciais teóricos da Didática da História, como Rüsen, e da educação, como Paulo Freire, dentre outros,

objetivamos compreender a indústria cultural e seus aspectos sociais mediados entre educadores e educandos, a partir de uma perspectiva materialista. Entende-se que com essa pesquisa, possa-se tecer reflexões que urgem da necessidade de debater temas que vão para além do ambiente educacional, compreendendo aspectos da realidade política, como a militância e a luta por uma educação mais igualitária.

Ou seja, objetivamos apontar que, para que haja uma transformação real na educação, todo o sistema precisa mudar concomitantemente. Por isso, a luta por uma educação transformadora deve envolver ao mesmo tempo o esforço de resistência e luta para mudar também todo o sistema. Nesse sentido, mudar a educação unicamente é tentar ficar limpo mergulhado em um poço de lama; para mudar a educação, então, é preciso também mudar o poço. Uma das maneiras de realizarmos essa mudança holística é nos apropriando de ferramentas que existem a nossa volta, como é o caso da indústria cultural que apesar de ter sido construída com objetivos capitalistas, pode ser revertido para o sentido da transformação social quando bem adotadas.

Para adentrar essas reflexões, faremos primeiramente uma contextualização a respeito da história da indústria cultural, com enfoque nos efeitos na vida em sociedade. Em seguida, refletiremos sobre o papel da professora e do professor de História, enquanto intelectual, historiador e pesquisador, frente essas aporias do nosso tempo. Por fim, apresentamos as considerações finais.

#### Indústria Cultural ou *cultura produzida*

O processo cultural no século XIX foi marcado primeiramente pela delimitação de um conjunto de preferências que se coloca como instância definidora de *status quo*. De acordo com Bordieu, as obras assinalavam e protegiam as divisões entre as classes; não havia ênfase no conteúdo produzido, ou nas qualidades inatas, mas sim nas diferenças que se estabelecia, na intolerância mútua e o veto a conciliação. Ademais, Bordieu afirmava que a cultura “manifestava-se acima de tudo como um dispositivo útil, conscientemente destinado a assinalar as diferenças de classe e

salvaguardá-las: como uma tecnologia inventada para a criação e proteção de classe e hierarquias sociais”<sup>3</sup>.

A indústria cultural “primitiva” que se transforma até os dias de hoje, surge após a Revolução Industrial do século XVIII; numa sociedade forçadamente urbana, marcada pela discrepância econômica e na luta de classes como decreto. A sociedade passa a ser regida pelo *consumo de bens*, e nesse contexto, a cultura (termo que surge do Iluminismo francês), passa a ser um produto a ser consumido pela burguesia europeia.

A reificação do trabalho humano, trabalho ritmado da classe trabalhadora às indústrias do final do século XIX e início do século XX, faz com que se apresse a necessidade de um controle social, estabelecendo, por parte das classes subalternas, a plena reprodução do sistema sócio-metabólico do capital. A partir disso, Adorno e Horkheimer sintetizam que a indústria cultural se não se trata de uma cultura feita pela massa para seu próprio consumo, mas de uma atividade econômica, em uma generalização indébita que praticamente não concede aos indivíduos a possibilidade de expressarem-se perante a totalidade social (DUARTE, 2003). Para aqueles pensadores frankfurtianos, essa tendência é considerada “falsa identidade do universal e do particular”, e tudo o que é produzido por essa indústria tem organização fabril, na qual “os padrões resultariam originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência” (ADORNO E HORKHEIMER, 1997, p. 51).

Nesse momento, *tudo o que é sólido desmancha no ar*<sup>4</sup>: quebram-se as fronteiras e a “união humana” é estabelecida. Marcado pela Era Eletrônica (fim do século XX), a indústria cultural se expande e homogeniza a sociedade de tal maneira que a cultura produzida penetra irrefreavelmente por todos os poros da sociedade, estabelecendo enfim um império cultural, no qual a cultura não é produzida, mas *reproduzida*. Assim, demarca-se uma nova fase da Revolução burguesa, e a cultura deixa seu estágio homeostático de manutenção das classes destiladas – momento em que o capitalismo liberal se transforma em imperialista e monopolista –, para se tornar um sistema de cooptação ideológica. Ou seja, a

---

<sup>3</sup> Esse trecho foi retirado do livro *Cultura no mundo líquido moderno*, de Zigmunt Bauman, publicado em 2013 pela editora Jorge Zahar, e acessado em forma de e-book Kindle, posição 64.

<sup>4</sup> *Passagem do Manifesto do Partido Comunista*, de Karl Marx e Friedrich Engels, publicado em 1848, que posteriormente deu título ao livro do autor estadunidense Marshall Bermann, em 1982.

cultura assume papel primordial na economia capitalista, tornando-se uma vasta maquinaria de manipulação ideológica com o intuito de convencer os proletários sobre as benesses capitalistas, transformá-lo em um consumidor e, progressivamente, integrá-lo à sociedade, acuando eventuais revoltas anti-imperialistas. De acordo com Marx (1818 - 1893), em seu Manifesto:

Devido a rápida melhoria de todos os instrumentos de produção, à comunicação imensamente facilitada, a burguesia insere todos, até as nações mais bárbaras, no mundo civilizado. O preço baixo de suas mercadorias é a artilharia pesada com que ela põe abaixo toda e qualquer muralha da China, a arma mediante a qual ela força à capitulação. [...] Obriga, pois, todas as nações a se apropriarem dos modos de produção burgueses, caso não desejem perecer; força-as a abraçar a assim chamada de civilização. [...] Cria um mundo à sua imagem e semelhança (MARX, 2012, p. 48).

O Estado capitalista, além da sua tradicional função repressiva, inerente à sua condição de dominação, assume também a responsabilidade de promover todas as ações necessárias para impulsionar o desenvolvimento do sistema capitalista. Tais promoções se dão não só no que tange à economia, como também na formação de uma cultura histórica que leve as pessoas à apoiarem, à defenderem esse sistema e à não se verem como sujeitos históricos com potencial de transformação da convivência. Assim, quaisquer rebeliões, greves, manifestações, são imediatamente absorvidas pelo Estado capitalista através de projetos de reformas que, supostamente, atenderiam às pautas reivindicadas. Forma-se, dessa maneira, o sujeito alienado de sua condição de transformação.

Vale ressaltar que contribui com o problema de orientação temporal, o preenchimento superficial a partir da construção de uma memória social que inabilita grande parte da sociedade de se perceber enquanto sujeitos históricos perante um “mundo fragmentado”, pois o que os meios de comunicação de massa transmitem, geram uma engrenagem que se movimenta, mas não sai do lugar; mecanismo que gera uma insatisfação e incapacidade de análise do que é concreto. Diante disso, para Saddi (2010) é papel da ciência histórica ir contra essa corrente desmobilizadora:

[...] quando a Ciência da História se abstém de intervir com o seu método e seu avanço de reflexão sobre a produção de afirmações sobre o passado, ela permite que políticos e a grande mídia construam interpretações simplificadas sobre o passado, com o objetivo de orientar um tipo de ação política ou manter determinadas relações de dominação (2010, p. 78).

Nesse sentido, uma das consequências das reviravoltas da modernidade, hoje se fortificam a partir do transbordamento de uma “pós modernidade”; sensação que provém por vezes de uma análise isolada do indivíduo, que não leva em consideração suas relações sociais e limitações estruturais, adequando-o a uma identidade construída a partir de uma perspectiva que estabelece análises que contemplam a subjetividade um indivíduo utópico, inventado. Marx, em suas críticas ao idealismo de Hegel, afirma que percepções que partem do campo das ideias, ou que partem do “céu à terra” e analisam o humano a partir filosofias que desconsideram o materialismo histórico, forçam noções que “separadas da história real, essas abstrações não tem nenhum valor” (MARX, 2005, dispositivo Kindle) sendo o indivíduo um ser não-social, que pensa e se articula a partir de seu “livre-arbítrio”.

Esse fenômeno pode ser observado no retorno, as vezes anedótico de discussões como a “terra plana” ou o “nazismo de esquerda”, por exemplo. Tais discussões surgem e prevalecem a partir de uma base fundamentada na “opinião pessoal”, que desconsidera os acúmulos científicos em torno desses temas. O indivíduo e o seu “livre arbítrio” assume uma posição anti-intelectual, a partir de uma conjuntura em que o domínio da opinião pode prevalecer sobre a ciência e o pensamento racional, ou seja, de um sujeito que pode tomar decisões apenas no domínio da opinião pessoal. Desta maneira, se torna mais urgente o resgate de sentido da própria didática da história.

Na seara da interpretação do indivíduo contemporâneo a partir do ideal liberal, segundo o qual o sujeito é pensado como livre, Agnes Heller concebe que “cada vez menos o cotidiano participa na alocação de posições hierarquicamente fixas; riqueza, poder e fama são crescentemente determinados pela posição que homens e mulheres ocupam durante suas vidas dentro da hierarquia das instituições econômicas, políticas e culturais”. Por isso, os sujeitos nascem livres. Nascer livre é, portanto, nascer sem determinações (HELLER, 1999, p. 15-16).

#### Papel social do historiador e a Didática da História

Somos sujeitos dotados de subjetividade e, quando falamos de uma política coletiva, não nos abstermos das nossas diferenças enquanto sujeitos. Ou seja, quando se fala em coletivo, não significa a anulação do individual em prol do “bem-

comum”; pensar o coletivo significa derrubar os muros e grades que nos separam e nos unirmos, não para dar fim às diferenças que nos caracterizam, e sim para repensarmos e refundarmos, juntos, um lúcido projeto de país que não deixará espaço para que haja mais irregularidades e barbáries.

No mesmo sentido, não há como ser historiador em um momento e no segundo momento deixar de ser. Somos o que acreditamos, o que fazemos e pesquisamos em todo momento e todos os espaços. Nossa logicidade pondera o quê, o quanto e de que maneira devemos expressar nossas ideias. Por isso, é necessário compreender que a ciência histórica, ao intervir num ambiente escolar, não está destilando e anulando a personalidade e individualidade dos educadores; ao intervir na prática educativa, essa ciência – em especial, a Didática da História – está, na realidade, refletindo acerca de uma *práxis*, com o intuito de promover a coerência entre teoria (investigação) e prática (didática), visando a transformação social. O processo educativo, dessa maneira, pode vir a ser mediado através de métodos que visem contemplar programas mínimos, a partir de medidas consensuais que contemplem o entendimento de uma renovação da educação tal qual se apresenta atualmente, na medida em que este se configura como um ambiente necessário para a inicial socialização do indivíduo.

Essa concepção de ciência e de coletivo parte do pressuposto de que, em ambos processos, não há anulação do indivíduo; em consequência, de sua subjetividade num processo que vai para além dele mesmo. Por essa razão, entendemos que é inerente à prática científica, tanto na ciência histórica, quanto em outras, a tomada de partido. Partimos desse pressupostos porque concebemos que, ao seguir a estratégia de sanitização da subjetividade, “o conhecimento histórico se restringiria a um somatório de fatos fora da configuração de uma história, pois história é justamente a constelação de fatos históricos em que o passado ganha significado e sentido para o presente” (RÜSEN, 2001, p. 131). Esse efeito colateral é resultante porque, segundo Rüsen, um conhecimento histórico asséptico de valores, juízos de valor, somente é possível ao preço da destruição do caráter propriamente histórico do conhecimento. Destarte, a operação historiográfica anestesiada da subjetividade daqueles que lhe dão movimento não passaria de um emaranhado factual que ninguém poderia dizer a que veio (RÜSEN, 2001, p. 131).

Na mesma linha de raciocínio, Saffioti aponta que existem estereótipos que veem as ciências humanas como não-neutras, e que estas se configuram distorcidamente a partir de determinadas ideologias, porém, afirma a socióloga que “os cientistas que acreditam na neutralidade das ciências duras e no comprometimento político-ideológico das ciências humanas e sociais ainda não compreenderam o que é ciência” (2015, p. 41) complementando que, “toda e qualquer ciência é, por conseguinte, conhecimento social. [...] o conhecimento científico reflete o momento histórico, social e político de sua produção” (*idem*, p. 45). A partir desses pontos, é preciso refletir sobre nossa realidade, a fim de melhorá-la a todas e todos, desenvolvendo o trabalho coletivo e pensando uma cultura que supere à ideia de que a coletividade exclui o sujeito e sua subjetividade. Assim, nossa interação com o mundo vem da comunicação, da atividade, de nosso emponderamento tanto social, quanto individual.

Como vimos, teorias por vezes nascem de motivações, e essas motivações nos conduzem – ou devem conduzir – à prática. Ao acreditarmos que o trabalho didático das e dos historiadores vai além do que se tem como experiência em sala de aula, propomos também que estes avancem na medida em que sejam formuladas teses capazes de influenciar a vida prática, a fim de trabalhar os problemas que surgem dentro do contexto inserido. Como afirma Saddi:

Esse elemento didático básico da ciência histórica é percebido claramente por todo historiador quando ele inicia um projeto de pesquisa e precisa se perguntar pela relevância social do desenvolvimento dessa investigação. [...] Ao mesmo tempo, ele sabe que seu interesse [...] está permeado por angústias de sua experiência na vida presente, ou por demandas de grupos sociais dos quais já participou, ou por valores ideológicos que partilhou ou ainda partilha. (2012, p 218)

Porém, apresentar simplificadaamente as metodologias teóricas podem fazê-las cair à “escassez [que] pode ser – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadoras” (MÉSZÁROS, 2012, p. 74). Portanto, no movimento dialético, as sínteses precisam emergir elementos que contribuam para o que deve ser feito para superar o problema, direcionando-se os arcabouços teóricos e formativos para convergir numa solução. De acordo com Zavala (2015)

Posiblemente incrustadas en una tradición varias veces milenaria que separa la teoría de la práctica, no solo por su naturaleza sino por la relación jerárquica existente entre ellas, las formas en que unos se abocan a teorizar la práctica de otros hacen que esos modos de teorización queden, a mi

maneira de ver, encerradas em un círculo vicioso que les permite sobrevivir 'del outro lado del río', invisibles, opacas, inasibles [...] (ZAVALA, 2015, p. 192).

Dessa forma, os paradigmas relacionados ao ensino provocam, no campo da história, novas produções que visam desenvolver o campo da *didática da história*, não como um campo da educação, mas como uma área da teoria da história<sup>5</sup>. Por mais que se perceba uma forte polarização entre as produções teóricas e seus desdobramentos práticos, nota-se, de acordo com Cerri, um aprofundamento e produção de fontes a partir do trabalho em que “Bergmann delinea a Didática da História como uma disciplina da História, e não do campo da Pedagogia” (CERRI, 2013, p. 27), perspectiva que gera mobilizações das pesquisas que visem uma aproximação por parte dos profissionais da história e a indissociabilidade do caráter investigativo e didático.

Nesse sentido, para Rüsen a “[...] consciência histórica [é] a soma das operações mentais com as quais os homens [e mulheres] interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo de si mesmo, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57). Portanto, a consciência histórica do indivíduo é constitutiva da vida humana. A partir disso, esse autor delinea que a ciência da história é uma forma sofisticada do pensamento histórico, capaz de orientar temporalmente os indivíduos através do aprimoramento e depuração da razão, “todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (idem, p. 56). No entanto, o que difere a ciência da história dos outros meios de significar o mundo e orientar temporalmente, é a sua metodização e aproximação com a verdade, com o que outrora existiu. Essa intervenção é o que Rüsen traça como “razão histórica”.

A orientação temporal a partir da consciência histórica dos indivíduos, se dá num campo de disputas entre as construções narrativas históricas e outras formas

---

<sup>5</sup> Concordando com Cerri, Saddi afirma que a Didática da História é uma área interdisciplinar, já que é bastante evidente que a sua atuação mantém relação com a Psicologia, com a Pedagogia, com as Ciências Sociais e com a Filosofia. Ainda que mantenha essa inter-relação com outras áreas, a Didática da História é uma sub-disciplina dos estudos históricos, haja vista que o modo como ela opera e o seu objeto de investigação estão alinhados com a ciência histórica e, mais especificamente, se vincula à “Teoria da História e à pesquisa histórica, com o objetivo de analisar as ideias, os métodos, as formas narrativas, com as quais os homens (sic) elaboram sua interpretação de passado, para orientar-se temporalmente”. (SADDI, 2010, p. 77).

de constituir uma memória social, num âmbito em que diversos indivíduos partilham a mesma memória. Nesse contexto, os meios de comunicação passam a ser agentes sociais que se performam a partir do que é realmente produzido, mesclando-se ao estudo a recepção social do material concebido.

De acordo com Saddi, “se a tarefa didática tem algo a dizer sobre o pensamento histórico, é preciso que amplie a sua perspectiva sobre si mesma, que não se reduza a olhar e a descrever parafusos, e que invente um mundo (2012, p. 211)”. Sendo a consciência histórica inerente aos seres humanos, cabe a disciplina histórica redefinir seus meios de atuação, pois a história pela história, a arte pela arte, ou a posição cética de Veyne a “já não se propor fim algum exceto o de saber por saber [...]” (VEYNE *apud* DOMOULIN, 2017), já não é mais válida, vemos que se a ciência histórica, se “entendida dessa forma, como a parte prática do ensino de história nas escolas, dissociada da ciência histórica e sem um caráter disciplinar e científico sistematicamente definido, a didática da história reduz sua capacidade de reflexão e atuação” (SADDI, 2012, p. 213). Cabe aos novos profissionais da história refletir principalmente num mundo em que a melhoria das condições econômicas de uma parcela do proletariado submete a sociedade a uma alienação que despreza uma consciência de classe e submete o precariado<sup>6</sup> a condições tão desumanas que o capitalismo põe em xeque a própria existência da humanidade, em que a cultura se preza exclusivamente a atender as necessidades espontâneas e reformismos que não alteram radicalmente as relações de opressão e desigualdade, apenas contribuem para a lógica do capital. Numa sociedade em que a capacidade reflexiva foi reduzida aos frangalhos, as e os historiadores precisam conferir novas posturas e lidar com as acelerações do tempo presente.

### Considerações Finais

A partir da breve reflexão acerca da indústria cultural e didática da história, esperamos contribuir para a necessidade de voltarmos nossos esforços para o entendimento sobre o *papel social do historiador*, que não é um só, pois os profissionais possuem seus métodos e a sua profissão para melhor atender as demandas da busca pelo real, a fim de significar as mazelas do tempo presente e

---

<sup>6</sup> Ruy Braga utiliza do termo “precariado” para se referir à grande parcela da sociedade marginalizada e retirada da sua condição humana devido a questões econômicas.

projetar perspectivas. No entanto, não há como desprover-se de historicidade e de atuação.

Nas configurações do tempo presente, em que novas teorias sobre o tema podem vir a possuir potencial de formular perspectivas históricas que envolvem não tão somente o conhecimento que foi transmitido pelos veículos midiáticos, como também o engajamento e as historicidades dos “atores sociais”, isto é, da interação dos homens e mulheres com o conteúdo midiático, percebe-se que todos esses elementos podem, parafraseando Abdala Júnior, ser detentores de um significado social inusitado, visto que esse processo participa como elemento da construção identitária de grupos sociais, ou como elementos de orientação da vida prática (2017, p. 35).

Com relação a disciplina de história, que engessa de forma errônea e proposital no currículo escolar conteúdos que impossibilitam ações conscientes frente as mazelas do mundo. Em consequência, essa ciência histórica gesta na prática educativa uma distorção interpretativa do mundo e da relação anti-dialógica da sociedade frente as suas aporias, na qual o papel do indivíduo na história se dilui nas fragmentações que fortificam o homem imaginário, gerando alienação, e retiram dos sujeitos seu direito político em sociedade.

Tendo em vista isso, consideramos fundamental entender que, a partir das experiências do mundo vivido, o pensamento crítico e a relação pessoas-mundo são por muitas e muitos estudiosos uma forma de entender que esse pensamento crítico dentro do ambiente escolar, gerará uma educação mais justa. No entanto, essas ideias são absorvidas pela melancolia que assola a maior parte da sociedade atualmente, perpetuando-se uma imobilização frente a incompreensão do tempo presente pela incapacidade de orientação temporal transparente. É preciso, portanto, de uma ciência histórica militante que promova transformações não só no ofício dos historiadores, mas também na educação e em todo o sistema, repensando os acúmulos históricos, como a indústria cultural e o Estado, gerando uma reviravolta que ponha abaixo o sistema capitalista.

#### Referências Bibliográficas

ABDALA JÚNIOR. **Memórias da ditadura**: TV e os rebeldes anos 1980. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERRI, Luis F. **O historiador na reflexão didática**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HELLER, A. (et al.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 1 ed. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

KRUPSKAYA, Nadhzeda. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sérgio Tellaroli. 1 ed. – São Paulo: Penguin Classics/ Companhia de Letras, 2012.

MARX, Karl. MARX, Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares – 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael T. Didática da história como sub-disciplina da Ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010

\_\_\_\_\_. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education (Print)**, v. 34, p. 211-220, 2012.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 181-203 – 2015.



## O USO DO CINEMA PARA DISCUTIR E CONSTRUIR O CONHECIMENTO HISTÓRICO: UM DIAGNÓSTICO DO FILME FAHRENHEIT 451

Filipe Pedroso Ribas<sup>1</sup>

Mariana Schulmeister<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho resulta de uma atividade desenvolvida no curso de licenciatura em História da UEPG, na disciplina de Prática de História Moderna e Contemporânea em interdisciplinaridade com Metodologia da História III. Partindo da reflexão didática, o professor de História deve estar consciente de que está inserido em um meio social permeado pela produção e reprodução de significados, os quais acabam por evidenciar-se diretamente no exercício de sua disciplina em sala de aula. O ambiente escolar é um espaço dinâmico, no qual muitos dos discursos de legitimação sobre o passado acabam por chocar-se, sobrepondo até mesmo a produção da ciência histórica. Um exemplo disso são os filmes que fazem parte do cotidiano dos alunos e possuem um discurso, que muitas vezes, disputa espaço na construção da orientação histórica, colocando assim em questão a prática de ensino do professor de História. Diante de tal cenário, é animadora a potencialidade didática de ensino através do filme em relação direta com o aluno. Porém, nessa mesma direção se coloca a difícil tarefa procedimental ao trato desse material. Este trabalho pretende apontar e discutir alguns caminhos através do filme Fahrenheit 451 que tomam a prática de ensino na perspectiva de construção do conhecimento histórico, no qual o mesmo adquire a característica de fonte sendo passível à debates e questionamentos.

**Palavras-Chave:** Didática da História; Ensino de História; filmes.

**Abstract:** This work result of an activity developed in History Graduation of UEPG, in the discipline of Modern and Contemporary History Practice in interdisciplinary with Methodology of History III. Starting of the didactic reflection, the history teacher have to be aware that is inserted in a social environment permeated by the production and reproduction of meanings, which have a directly influence on the exercise of his discipline in classroom. The school environment is a dynamic space, in which many discourses of past legitimation collide, overlapping even the knowledge of History Science. One example of this situation are the movies, which are part of the students' daily life and have one discourse that many times dispute space in the construction of historical orientation, putting in question the teaching practice of the history. Faced with that, there is an encouraging didactic potential in the activities that use the movies in history class. However, at same time, exists a procedural difficult in this process, because it is necessary to know how to work with this kind of material. This article

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. email: [filiperibas8@hotmail.com](mailto:filiperibas8@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. email: [mari\\_schul@hotmail.com](mailto:mari_schul@hotmail.com).

intends to discuss some ways to use the movies in the perspective of the knowledge construction, using as an example the production Fahrenheit 451, wich acquire here the character of historical source.

**Key-words:** History didactic; History teaching; movies.

Reflexão didática do ensino de História: o filme como suporte de ensino

O filme é o menos importante no trabalho que estamos propondo. Talvez essa afirmação seja bastante forte e incisiva, mas ela permite deslocarmos a atenção para o que nos interessa, que são as leituras realizadas a partir dos filmes em ambiente escolar. Tal como o ocorrido com Diana personagem de Guinzburg, no texto “*A história na era Google*”, os filmes também podem proporcionar a construção de espaços de identificação a partir da leitura individual dos alunos<sup>3</sup>.

A relação que temos com um filme é mais do que apenas entretenimento. Quantas vezes já fomos mobilizados emotivamente pela forma como foi construída determinada história, ou ainda nos vemos contrariados ou representados pelo conteúdo de uma produção ao ponto de esquecer que se trata de um filme e portanto fruto de encenação e construção visando um determinado fim? A produção fílmica não conta meramente uma história, mas produz orientações, valores pessoais e sociais, aceitações e negações, ideias e símbolos. Este sistema de produção tem um funcionamento tão perfeito que muitas vezes somos mobilizados por ele e nem conseguimos percebê-lo.

Desta forma, nos preocupa a intermediação entre os filmes e a construção da identificação dos alunos na sua relação temporal. Como diria Flávia Caimi:

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o *eu empírico* a constituir-se como um *eu epistêmico* [...] (CAIMI, 2015, p.115).

O desafio existente entre o ensino e a aprendizagem de História reside na criação e reconhecimento dos caminhos que possibilitam ao individuo tornar consciente o movimento de sua vida cotidiana, relacionando-se atentamente com os saberes que a permeiam e a mobilizam.

---

<sup>3</sup> Nesta produção, Ginzburg narra a história de uma jovem que correspondeu-se com ele e que demonstrava através de suas cartas uma interpretação única para um certo conjunto de fatos, a qual rompia completamente com a noção espaço-tempo e que associava eventos do passado com o presente de forma anacrônica.

É muito comum o professor de História após receber o diploma atestando sua aptidão para trabalhar com o ensino, deparar-se com um ambiente que necessita ir muito além de uma pedagogização de sua disciplina (SCHMIDT, 2004) assim como da comodidade em valer-se apenas do saber dos conteúdos históricos a ensinar (SADDI, 2010).

Algumas questões a serem respondidas podem ser muito básicas tais como: O que ensina a História? O que os alunos aprendem com a História? Como ensinar História para jovens alunos? Os conteúdos ensinados significam algo para os estudantes? Existe utilidade no ensino que está sendo desenvolvido? Cerri (2013) nos ensina que o professor preocupado com as questões pontuadas acima, realiza um exercício de reflexão didática, pois, existe um elemento didático que é próprio ao trabalho do historiador.

Diferentemente do ambiente acadêmico no qual o historiador pode vestir-se de adereços conhecidos e compartilhados pelos seus pares para a legitimação de um discurso histórico - cada vez mais recortado e limitado a grupos de especificidades - o ambiente escolar é heterogêneo, desde o perfil dos alunos até os meios pelos quais estes tem contato com os discursos históricos. Assim, o professor de História pode se ver diante da necessidade constante de reflexão sobre sua prática de ensino, pois necessita repensar o “fazer história” e isto implica tornar consciente o quão frágil é o conhecimento produzido pela ciência histórica quando analisado em seu meio social, em específico entre os estudantes.

O professor de História que busca um olhar amplo e reflexivo sobre sua prática pode encontrar nas questões de ensino e aprendizagem de História “o ser da nossa própria profissão, a de produzir histórias” (SADDI, 2010, p 62).

Não se trata de desqualificar discussões pautadas em um caráter normativo ou técnico, mas sim na ampliação das possibilidades do Ensino de História. No campo da metodologia da Educação Histórica, surge como preocupação central a compreensão das ideias históricas que vem sendo expressadas por professores e alunos. Assim

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Conforme nosso entendimento, o Ensino de História não se limita ao domínio de procedimentos para ensinar, como tampouco ao domínio dos conteúdos, estes fazem parte do ambiente de ensino, mas não o resumem. A definição da Didática da História que vem sendo construída no Brasil nos ajuda a compreender melhor as questões que permeiam o ensino e aprendizagem de História. Esta definição vem sendo ampliada, propondo uma didática específica, que é inerente, ou parte constituinte da própria História, o que significa ir além da ideia de uma didática geral caracterizada por procedimentos pré-estabelecidos de ensino. Nesta apreensão a Didática da História não é uma mera definição de métodos ou estabelecimentos de conteúdos a serem ensinados, ela abrange mais do que a realidade restrita ao escolar, preocupa-se com a “consciência histórica na sociedade” (CARDOSO, 2008, p.158). A didática da História é compreendida como indissociável da Ciência da História.

Em referência a este ponto Cerri chama atenção para que

a Didática da História vem passando, no Brasil, por uma mudança paradigmática, deslocando-se da metodologia do ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e sócio-antropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico. (CERRI, 2010, p. 277).

Podemos observar que elaborações do conhecimento histórico que não se apresentam a partir do campo científico podem ser pesquisadas e analisadas pela Didática da História na intenção de refletir sobre o próprio conhecimento histórico. A partir das análises e resultados pode-se intervir na produção deste conhecimento.

Assim, quando se trata do Ensino de História através dos filmes nossa maior preocupação está na dimensão que estes vem exercendo perante a “Função Didática Básica da História” entendendo que toda afirmação com referência o passado tem um caráter didático inerente no presente. Sobre isso Saddi nos conta que

Desta forma, toda História, metodicamente regulada (científica) ou não, “nos diz alguma coisa”, ou “significa alguma coisa para nós”, no presente. Isto porque uma afirmação sobre o passado sempre conduz a “um processo de comunicação atual de compreensão sobre o passado” e se submete a uma “vontade de orientação presente” (SADDI, 2010, p.74).

O trabalho com filmes em sala de aula necessita mais do que estabelecimento de procedimentos e o domínio de conteúdos históricos. Como já mencionado, existe uma história no filme que comunica alguma coisa, e assim acaba exercendo uma margem de orientação para a vida cotidiana das pessoas, movimento que deve ser considerado pelo Ensino de História. Quando intitulamos este texto como “O uso do cinema para discutir e construir o conhecimento histórico: um diagnóstico do filme

Fahrenheit 451” nos referimos justamente sobre as leituras históricas que podem ser apreendidas em um filme. Assim junto com os elementos procedimentais e de conteúdo, chamamos a atenção para a apropriação de ideias originadas pelo contato com as produções fílmicas, as quais necessitam ser debatidas e historicizadas em sala de aula.

Já tendo explicitado que nossa concepção para o Ensino de História está embasada nas atuais propostas da Didática da História, abordaremos na sequência os filmes a partir das preocupações desta área de estudo.

#### Percepção dos filmes entre os jovens nos dados do projeto *Jovens e a História*

O projeto *Jovens e a História* refere-se a uma pesquisa de caráter colaborativo que atualmente é realizada em cinco países da América do Sul, sendo Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai no intuito de sistematizar as apropriações do conhecimento histórico entre os jovens.

Nos finais da década de 1980, conforme descrito por Borries (1993), ganharam espaço os primeiros estudos investigativos preocupados com a apropriação feita pelos alunos sobre o conhecimento histórico no processo de construção de suas opiniões, representações e ações políticas. Segundo Cerri; Amézola (2007), os estudos de Borries se apresentam como referências para pesquisas que tratam aspectos interculturais e da Didática da História, os quais em conjunto com o trabalho de Rösen foram essenciais para a formulação de um projeto europeu de pesquisa com alunos e professores, a partir dos anos de 1994, chamado “Youth and History”.

Este projeto foi elaborado na intenção de verificar as características, o estado qualitativo do ensino escolar de história e os próprios resultados da aprendizagem histórica em sociedade, ao mesmo tempo em que permitiu abordar e diagnosticar elementos da formação e operação da consciência histórica dos jovens. De acordo com Cerri; Amézola (2007) o *Youth and History* foi um projeto de grande alcance, realizado em 25 países da Europa mais Israel e Palestina, do qual participaram alunos e professores através do preenchimento de questionários elaborados a partir de várias reuniões entre pesquisadores europeus coordenados por Magne Angvik e Bodo Von Borries, totalizando uma amostragem próxima de 33 mil participantes.

A ferramenta de pesquisa utilizada no projeto europeu foi elaborada com perguntas dispostas em afirmações referentes a múltiplos temas, nas quais os alunos e professores tinham como alternativas uma escala de valoração conforme o modelo

“Likert”, podendo concordar totalmente ou até mesmo discordar das opções. Desta forma, *Youth and History* configurou-se como uma densa investigação quantitativa que buscou aproximar e relacionar a presença e apropriação do passado às ações e decisões políticas dos sujeitos no tempo presente.

No ano de 2006, iniciou-se no Brasil um projeto com inspiração em *Youth and History*, coordenado pelo prof Dr. Luis Fernando Cerri. Na publicação *Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia*, de 2007 (CERRI; AMÉZOLA, p.38), identifica-se a primeira denominação do projeto *Jovens brasileiros e argentinos diante da História*, mas que logo ficou conhecido nas expressões *Jovens e a História no Mercosul*, ou apenas *Jovens e a História*.

De acordo com Cerri; Amézola (2010), entre os anos de 2007 e 2009, o projeto foi aplicado em 15 cidades, sendo sete no Brasil, cinco na Argentina e três no Uruguai, recolhendo um total de 1472 questionários de alunos acrescidos de mais 65 de professores. Em cada cidade foram selecionadas cinco escolas sendo “escolas de periferia, escolas centrais, escolas públicas de excelência, particulares confessionais e particulares laicas”. (FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI, 2010, p.22). Entre 2012 e 2013, houve uma nova aplicação do projeto e também a incorporação de Chile e Paraguai, o que totalizou uma amostragem de 3246 questionários de alunos e 267 de professores (BAROM, 2016).

Na definição de Cerri, Ferreira e Pacievitch,

esse tipo de estudo permite conhecer o estado do ensino de História, da cultura política e da consciência histórica dos jovens dos países pesquisados, o que permitirá saltos qualitativos no campo dos estudos acadêmicos sobre a Didática da História, entendida amplamente como toda reflexão em que o conhecimento histórico é focado a partir da sua produção, circulação e uso social. (CERRI; FERREIRA; PACIEVITCH, 2012, p.37)

Conforme as questões elaboradas nos questionários utilizados no projeto, os estudantes se viam frente à tomada de um posicionamento sobre as suas impressões, as significações e importância da História. Enfim, é característica na elaboração do instrumento de pesquisa do projeto a busca por colocar os alunos em situações problemas na qual os mesmos precisam tomar decisões.

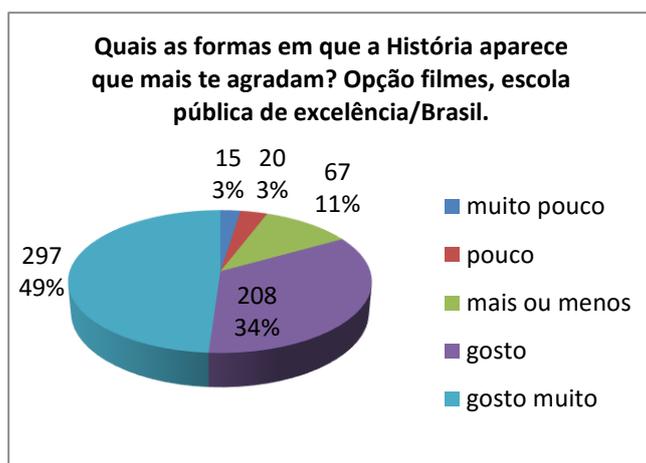
Os dados que vamos apresentar se referem a aplicação do projeto no ano de 2013. O questionário aplicado aos alunos tem no total 43 perguntas, para quais são apresentadas afirmações mobilizando o aluno a marcar seu grau de concordância para cada uma destas respostas.

Nossa opção foi pela seleção das questões número 03 e 04 do questionário sendo respectivamente: Quais as formas em que a História aparece que mais te agradam? e, Quais as formas em que a História aparece em que você mais confia? Em ambas as questões, selecionamos as opções de resposta a seguir: b) Documentos e outros vestígios, d) filmes e g) fala dos professores. O filtro de dados utilizado quanto ao país, foi o Brasil e quanto ao tipo de escola, foi a escola pública de excelência.

Na questão 03, obtemos 604 marcações válidas para a opção documentos e outros vestígios, 607 para a opção filmes e 606 para fala dos professores de um total de 625 questionários para cada opção.

Os gráficos a seguir demonstram o panorama da percepção dos alunos perante a questão 03.

Gráfico 1: Quais as formas em que a História aparece que mais te agradam? Opção filmes, escola pública de excelência/Brasil.



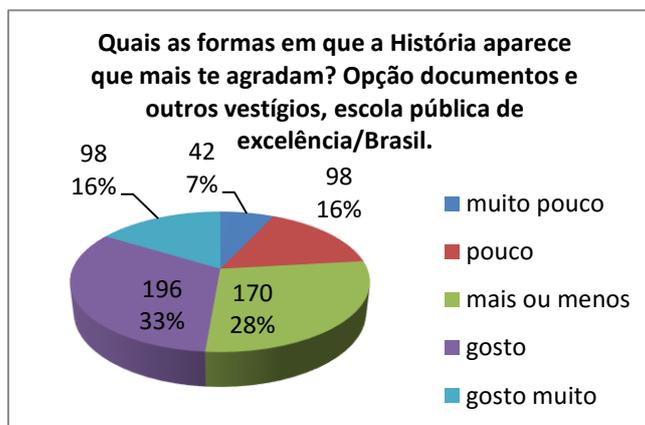
Fonte: Projeto Jovens e a História.

Gráfico 2: Quais as formas em que a História aparece que mais te agradam? Opção fala dos professores, escola pública de excelência/Brasil.



Fonte: Projeto Jovens e a História.

Gráfico 3: Quais as formas em que a História aparece que mais te agradam? Opção documentos e outros vestígios, escola pública de excelência/Brasil.



Fonte: Projeto Jovens e a História.

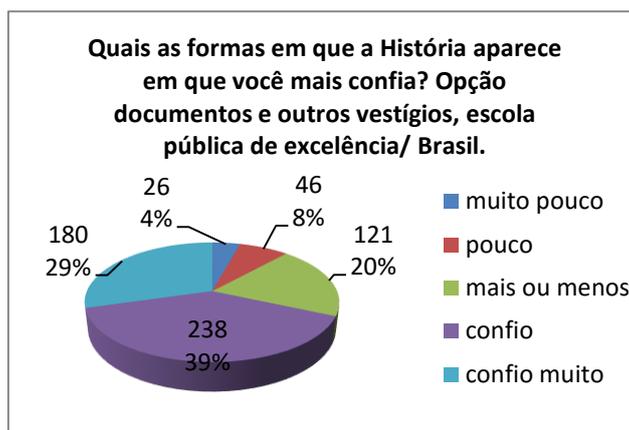
Algumas observações são possíveis a partir dos dados acima apresentados. A opção em que a história aparece que mais agrada aos alunos é o filme, tendo 297 marcações como gosto muito, o que representa mais que o dobro em relação a fala dos professores, com 113 marcações, e que documentos e outros vestígios com 98 marcações. Se olharmos o outro extremo, a opção em que a história aparece e que menos agrada entre estes três é a fala dos professores com 65 marcações como muito pouco agradável, seguido por documentos e outros vestígios com 42 marcações, e por último os filmes com 15 marcações.

Com relação a pergunta 03 do questionário, a percepção dos alunos volta-se inteiramente para os filmes como o meio em que a história aparece que mais os agrada, como também é a opção apontada como menos desagradável de contato com a história entre as três selecionadas para análise. A opção que entre os alunos ocupou a posição como mais desagradável de contato com a História foi a fala dos professores.

Na questão 04, tivemos 611 marcações válidas para a opção documentos e outros vestígios, 612 para a opção filmes e 607 para fala dos professores de um total de 625 questionários para cada opção.

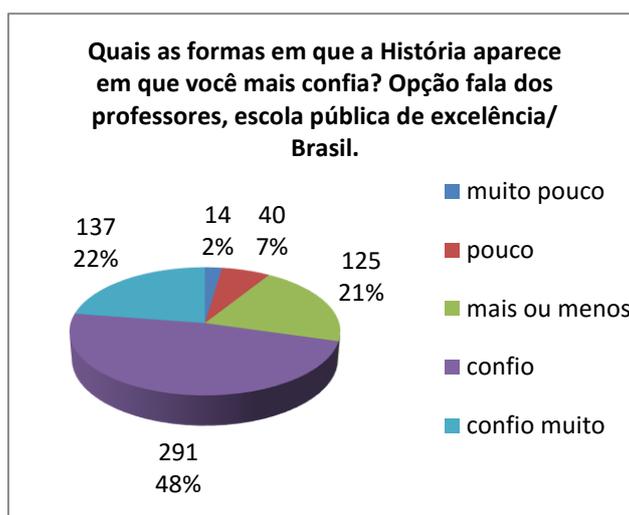
Os gráficos abaixo se referem a questão número 04 do questionário.

Gráfico 4: Quais as formas em que a História aparece em que você mais confia? Opção documentos e outros vestígios, escola pública de excelência/ Brasil.



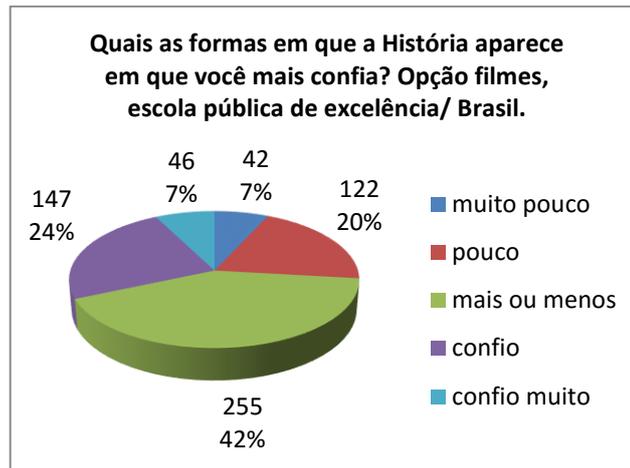
Fonte: Projeto Jovens e a História

Gráfico 5: Quais as formas em que a História aparece em que você mais confia? Opção fala dos professores, escola pública de excelência/ Brasil.



Fonte: Projeto Jovens e a História.

Gráfico 6: Quais as formas em que a História aparece em que você mais confia? Opção filmes, escola pública de excelência/ Brasil.



Fonte: Projeto Jovens e a História.

Em termos de confiança nas formas em que a história aparece a opção apontada como a mais confiável são os documentos e outros vestígios, com 180 marcações em confio muito, depois a fala dos professores com 137 e os filmes com 46 marcações. As marcações referentes como menos confiáveis são os filmes com 42, os documentos e outros vestígios com 26, e a fala dos professores com 14 marcações em confio muito pouco.

Através dos dados da questão 04 do questionário do projeto “Jovens e a História”, observamos que os documentos e outros vestígios é a opção apontada como mais confiável na percepção dos alunos para as formas em que a História aparece, seguido pela fala dos professores e por último os filmes. Os filmes também aparecem como a forma em que menos confiam entre as três opções analisadas. Mas, ao olharmos em específico o gráfico dos filmes, que é o nosso interesse, podemos obter algumas informações interessantes. A maior concentração de marcações está na opção dos filmes como mais ou menos confiáveis para acesso a História, este dado já seria motivo para o Ensino de História se preocupar com a relação entre o conhecimento histórico e os filmes. Esta preocupação se amplia quando observamos que as marcações dos alunos se encontram mais nas opções confio e confio muito nos filmes como meio em que a História aparece do que nas opções muito pouco e pouco.

Diante desse panorama observado nos dados das questões 03 e 04 do projeto *Jovens e a História* respectivas ao Brasil, em específico as escolas públicas de excelência, percebe-se a necessidade e a pertinência do Ensino de História se deter as questões do filme como meio de construção do conhecimento histórico, uma vez

que este vem agradando mais e disputando um espaço de confiança em mesmo nível que a fala dos professores entre os alunos.

Conforme apresentado o papel que os filmes vem assumindo entre os jovens na sua relação com o conhecimento histórico propõe-se a seguir algumas observações e caminhos possíveis de trabalho utilizando como exemplo o filme “Fahrenheit 451”.

#### Um diagnóstico do filme Fahrenheit 451

O filme *Fahrenheit 451* narra a história de uma sociedade do futuro. Nesta, os personagens principais são os bombeiros, que longe de terem a função de apagar incêndios fazem justamente o oposto: ateam fogo, e em objetos muito específicos – os livros, os quais eram considerados elementos subversivos e causadores do mal às pessoas.

Os créditos do filme não são escritos como nas demais produções. Em *Fahrenheit 451* eles são lidos, visto que o filme exclui toda a palavra escrita, desde os livros, a até mesmo rótulos de remédios. Além disso, as imagens mostradas na introdução são diversas antenas de TV. Segundo a análise de Silva (2003, p. 82), nesta cena “os enfoques e os ângulos escolhidos pelo diretor sugerem que aquelas antenas estão associadas a câmeras de vigilância” que ficam analisando os passos de cada um de seus habitantes. Isto revela a censura à palavra escrita e o papel essencial que a televisão ocupa na vida das pessoas, as quais praticamente interagem com o que é dito nas telas, sonhando em fazer parte da “Família”, organização que praticamente controla todo o meio imaginário de Fahrenheit 451.

A história do filme se articula em torno de um bombeiro de nome Montag que primeiramente acredita cegamente no seu ofício e no caminho que esta seguindo. Suas dúvidas começam a surgir pelas conversas que passa a ter com a professora Clarisse e pelos acontecimentos presenciados no dia a dia do seu trabalho. A busca por respostas leva Montag a mudar totalmente as ações com as quais estava acostumado e que eram comuns a sociedade na qual estava inserido. Montag inserido na ordem vigente de um sistema autoritário de poder e controle, torna-se consciente a ponto de questionar esse sistema e estabelecer meios de resistência a ele, visto que, de “fireman” tornou-se um “bookman”.

Xavier (2005), na obra *O discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência* chama a atenção para o que nomeia por estéticas cinematográficas. Para o autor o cinema é uma forma discursiva.

Em suas palavras

[...] o cinema como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em geral é sempre ficcional em qualquer de suas modalidades, sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (XAVIER, 2005, p.14).

Dentro dos debates envolvendo as produções cinematográficas já se acreditou ser possível recortar uma parte do real através da câmera cinematográfica atribuindo a produção uma “impressão de realidade”. Nos movimentos realizados com a câmera existiria uma suposta autonomia de representação e objetividade que “reforça a impressão que há um mundo do lado de lá, que existe independentemente da câmera em continuidade ao espaço da imagem percebida” (XAVIER, 2005, p. 22).

Segundo o mesmo autor, no processo de montagem do filme esta ideia de objetividade é derrubada, pois o processo de cortes do registro cinematográfico permite revelar o rompimento com a suposta continuidade espaço temporal pretendida na representação característica do filme.

Aspectos como este precisam ser evidenciados no trato do filme em sala de aula, visto que para muitos alunos, o filme, em especial os de conteúdo histórico, são compreendidos como uma mimese daquilo que já se passou. Para além disso, é essencial que o professor também investigue juntamente com a classe a que concepção cinematográfica pertence a obra em análise, qual o seu diretor, quais os planos utilizados, contexto de feitura, etc., pois estas informações também são cruciais para a compreensão das ideias e discursos defendidos pela produção fílmica.

O filme *Fahrenheit 451* em questão é obra do aclamado François Truffaut, um dos principais nomes da Nouvelle Vague. Segundo Galvão (2008) o crítico e diretor teve uma infância difícil, pois não conheceu o pai e muito jovem rompeu relações com a mãe. Porém, teve sua história modificada quando “Bazin o acolheu em casa e na Cahiers” (GALVÃO, 2008, p. 8). Tornou-se extremamente conhecido a ponto de ser considerado o líder de uma geração inteira de cineastas. Em 1953 publicou um texto nomeado *Uma certa tendência do cinema francês* no qual atacou aos “roteiristas nefastos e aos diretores-burocratas” e ainda aproveitou para render elogios a aqueles que subvertiam esta tendência, colocando em destaque, assim, a *Nouvelle Vague* e seus participantes.

Quanto ao contexto, apesar de não tratar de um momento histórico específico as mensagens que traz podem ser associadas com alguns momentos da História mundial, com conceitos históricos ou até mesmo com aspectos da vida contemporânea que merecem e devem ser debatidos em sala de aula.

O livro *Fahrenheit 451*, de Bradbury foi que inspirou a produção do filme. Em uma entrevista, quando questionado sobre uma possível relação com o contexto, o escritor forneceu a esclarecedora resposta:

“Durante o reino de terror do Macartismo, eu escrevi um romance intitulado *Fahrenheit 451*, que era um ataque direto ao tipo de força destruidora de pensamentos que ele (Joseph McCarthy) representava no mundo. No entanto, poucas pessoas me atacaram por escrever um romance anti-macartista. Eu fui capaz de fazer propaganda sem ser apedrejado ou agredido. Posteriormente, os russos piratearam uma edição deste mesmo livro, o que eu ouvi dizer que foi muito bem em vendas na Rússia. Obviamente, por se tratar de ficção científica, eles não compreenderam a mensagem que eu passava, que todos os tipos de tirania em qualquer lugar do mundo, em qualquer época, seja de direita, esquerda ou centro. Então eu fui uma força subversiva, na URSS, enquanto estava sendo igualmente subversivo aqui (nos Estados Unidos)” (BRADBURY apud AGGELIS, 2003 apud CORREIA, 2015, p. 19).

A resposta fornecida pelo autor do livro *Fahrenheit 451* indica que além de tratar sobre o Macartismo, tanto o livro como o filme, são úteis para pensar de forma genérica os regimes totalitários e as características que definem as sociedades que vivem sob esta organização. Segundo o dicionário de política de Norberto Bobbio um governo totalitário define-se como um sistema em que há a “monopolização de todos os poderes no seio da sociedade, a necessidade de gerar uma sustentação de massa e o recurso às modernas técnicas de propaganda” (BOBBIO, 1998, p.1248). Neste sentido, *Fahrenheit 451* é prolífero ao fornecer exemplos, pois nele é visível a existência de um Estado Forte, em que o poder de ação é controlado por poucos, destacando-se o quartel dos bombeiros e também há um controle massivo da população através do uso da mídia, em especial, a televisão.

Outra temática bastante interessante e que pode ser pensada quando se parte de *Fahrenheit 451* é a relação que as pessoas estabelecem com as mídias, seja em um momento histórico específico ou na própria atualidade. Segundo Rangel (2012) Bradbury autor da obra que deu origem ao filme *Fahrenheit*, foi “crítico também ao fenômeno das mídias sensacionalistas, que dramatizam a realidade, por meio de passagens que expõem a banalização da violência apresentada como espetáculo de entretenimento”. Truffaut, por sua vez, também explorou na produção cinematográfica

estes aspectos ao evidenciar o potencial de convencimento que este aparelho possuía na sociedade representada na película.

O contexto de produção do livro de Ray Bradbury relaciona-se portanto diretamente ao momento conturbado do pós-Guerra e da Guerra Fria. Porém, em relação às motivações de Truffaut não há muitas informações. Não é de conhecimento público se o diretor tinha a intenção de fazer crítica ao totalitarismo ou que este seu projeto tivesse conotações políticas. O que se sabe, no entanto é que Truffaut tinha um grande amor aos livros e a leitura, sendo esta uma das possíveis razões que motivou o crítico a filmar *Fahrenheit 451*.

Porém, apesar de não se ter uma resposta certa sobre estas motivações é preciso considerar alguns importantes detalhes. A França, local de origem de Truffaut e onde a maioria de seus filmes foram filmados, estava vivenciando o Gaullismo justamente no momento em que *Fahrenheit 451* foi produzido. Este regime, que contava com algumas características de governos totalitários, tais como a figura de um governante forte e carismático – salvador da pátria, a adesão das massas e o acesso ao poder apenas por poucos (BOBBIO, 1998), pode ter sido um dos motivadores de Truffaut para esta produção cinematográfica<sup>4</sup>.

Sobre a linguagem cinematográfica é preciso atentar para as cores do filme *Fahrenheit 451* que são utilizadas de forma bastante estratégica. O quartel dos bombeiros traz a cor vermelha de forma chamativa e forte. O restante de todo o cenário, por sua vez, tem tons claros e bastante apáticos. Esta opção faz parte da ideia de canalizar as atenções para os “fireman” que possuem predominante importância na produção cinematográfica.

Outro aspecto essencial de ser observado é a constituição do restante do cenário. As casas que o formam são todas bastante semelhantes, senão iguais, com exceção da habitação da personagem Clarisse. Esta disposição traz também alguns significados iminentes. A igualdade das habitações pode fazer referência a aparente hegemonia de pensamento que existia ou que se buscava constituir na sociedade distópica de *Fahrenheit*. A casa de Clarisse, diferente das demais vem justamente demonstrar, que em todos os aspectos ela representava a dissidência de pensamento.

As músicas do filme *Fahrenheit 451* foram compostas por Bernard Hermann, que é reconhecido por ser também o responsável pela trilha sonora de filmes famosos

---

<sup>4</sup> Produção filmada no Reino Unido, no idioma em inglês. Fato que acabou por não agradar a Truffaut, que relata preferir a versão dublada em francês.

tais como: Cidadão Kane (1941) de Orson Welles, Psicose (1960) de Alfred Hitchcock e Taxi Driver (1969) de Martin Scorsese. Um dos momentos em que mais se destaca a trilha sonora é na cena em que os bombeiros do quartel saem para “capturar” e queimar livros. A música com um ritmo rápido, imprime um caráter de urgência na atividade desenvolvida pelos personagens.

Com relação ao plano das cenas, em geral em *Fahrenheit 451* são gravadas em plano Americano, que segundo Xavier (2005, p. 26), “corresponde ao ponto de vista em que as figuras são mostradas até a cintura aproximadamente”. Mas em alguns momentos também há a utilização do plano geral, que evidenciam mais o espaço como um todo e o plano médio através do qual se evidenciam os detalhes da cena, porém de forma menos ampla que o plano anterior.

Alguns elementos da produção cinematográfica, como apresentado acima, podem ser pensados como caminhos a serem debatidos sobre determinado filme no seu uso em ambiente de ensino, tais como o diretor, o produtor, os personagens, as cores, a música, o cenário, os planos de cenas, a montagem, o contexto histórico do filme, a recepção crítica entre outros.

Conforme apresentamos esta seção do texto, podemos observar que o trabalho com filmes em sala de aula torna-se mais produtivo quando olhamos para eles na condição de fontes submetidas a uma série de questionamentos que visam discutir e construir conhecimentos sobre aquele discurso.

## Considerações Finais

A partir das considerações acima, evidencia-se cada vez mais a importância da discussão sobre o ensino de história e sobre as formas pelas quais o conhecimento histórico vem sendo disseminado.

Na sociedade atual permeado pelas mídias, o jovem e adolescente muitas vezes tem acesso a conteúdos históricos a partir de diversas fontes. Uma delas é o filme, que conforme os dados do Projeto Jovens e a História é um dos mecanismos que mais agrada ao público juvenil quando se trata de aprender História. Os dados fornecidos além de serem importantes para o professor refletir sobre sua prática e o meio em que está inserido também são indicativos de novas ações que ele pode implementar ao utilizar este tipo de mídia em sala de aula.

Ao longo deste trabalho, a partir da análise do Filme *Fahrenheit 451*, propôs-se alguns caminhos que podem ser utilizados pelo docente. Ao inserir o filme no contexto

escolar é preciso incentivar que os estudantes tirem o véu da suposta objetividade que ele possui, a partir do estudo dos diversos elementos que o constituem, desde os seus diretores a até mesmo as cores predominantes, músicas, plano das câmeras, contexto de produção e outros aspectos.

Porém, para além disso é preciso captar quais os sentidos que o filme produz, qual ideia de história ele está veiculando e como estas influem no sentido de orientação temporal do aluno que o está assistindo.

A partir desta abordagem o filme deixa de ser compreendido apenas como mera produção a ser absorvida e passa a ser compreendido como fonte histórica, passível de questionamentos e investigação. Um trabalho como este possibilita compreender quais as ideias de História são veiculadas hoje pelas mídias e educa o olhar do aluno para este seja capaz de perceber as sutilezas deste tipo de produção e de outras mais.

#### Referências Bibliográficas

BAROM, W. C. C. As publicações do projeto Jovens e a História (2007-2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. **História & Ensino**, v. 22, p. 71-90, 2016.

BOBBIO, N. (et. al). **Dicionário de política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BORRIES, Bodo von. (1993). **Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents**. Disponível em: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/fs/borries.pdf> , Acesso em 01/12/2017.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? ISSN: 2238-3018. **História & Ensino**, v. 21, p. 105-124, 2015.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, Jun/2008.

CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, v. 19, p. 27-47, 2013.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. 15(2), p. 264-278, 2010.

CERRI, L. F., AMÉZOLA, G. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales** (Mérida - Venezuela), v.12, p.31-50, 2007.

CERRI, L. F.; AMÉZOLA, G. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, v. 24, p.03-23, 2010.

CORREIA, D. C. R. **O estado totalitário e os cidadãos em Fahrenheit 451**. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01062015-151611/pt-br.php>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

FERREIRA, A. R.; PACIEVITCH, C.; CERRI, L.F. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Cultura Histórica & Patrimônio**. Alfenas, v. 1, n.1, p. 21-38, 2012.

GALVÃO, G. **Nouvelle Vague**. Disponível em: <http://www.lavoroproducoes.com.br/arquivos/documentos/CAFFC56531BB2CD57FB950394BE37165.pdf> Acesso em 01 dez. 2017.

GINZBURG, Carlo. A história na era Google. In. SCHÜLER, F. L. WOLF, E. (orgs.). **Pensar o contemporâneo**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014. p. 40-63. Conferência apresentada no evento Fronteiras do pensamento, edição de 2010.

RANGEL, L. A. M. Entre livros e televisão: ambiguidades históricas em Fahrenheit 451. **Cordis**. Comunicação, Modernidade e Arquitetura, n. 8, jan./jun. pp. 69-88, 2012.

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

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, v. 16, p. 61-80, 2010

SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ano/vol. 24, número 048. Associação Nacional de História, pp. 189-211, 2004.

SCHMIDT, M. A. Concepções de Aprendizagem Histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SILVA, T. E. Montag e a memória perdida: notas sobre Fahrenheit 451 de François Truffaut. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 8, n. 1, 2003.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



## **A COLÔNIA CECÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA ANARQUISTA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA LOCAL**

Rafael de Castro Mehret<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por finalidade a busca em perceber a relevância da história local e especificamente da Colônia Cecília e sua ideologia norteadora para a construção da memória histórica da cidade Palmeira-Pr. Desta maneira, a realização do trabalho se dá através da análise do jornal “Gazeta de Palmeira”, nos anos entre os anos de 1990 – 1995 (período que incorpora o centenário da Colônia), 2003 (ano da formação da rota rural “Caminhos da Cecília”) e também entre os anos de 2015 - 2016 (período da inauguração oficial do Memorial da Colônia Cecília e da retomada do projeto da rota da Colônia), os quais foram selecionados devido a ligação com momentos específicos da história da Colônia Cecília. Buscamos, enfim, através desta análise, associar a visão do Jornal com as atitudes da comunidade e do Estado em seu esforço para resgate e preservação deste evento enquanto componente formativo fundamental para o entendimento da história local.

**Palavras-chave:** História Local, Colônia Cecília, Anarquismo.

**ABSTRACT:** The present paper aims to perceive the relevance of the local history, specifically, Colonia Cecília's and its guiding ideology for the construction of the historical memory of the city of Palmeira -PR. Thus, the work's accomplishment is done through the analysis of the newspaper “Gazeta de Palmeira” in the years between 1990-1995 (period which incorporates the Colony's centennial), 2003 (year of “Caminhos da Cecília” rural route's formation) and also between the years 2015-2016 ( period of the official inauguration of Colonia Cecília's Memorial and the and the retake from the Colony's route project), such years were selected for its connection to specific moments of Colonia Cecília. Finally, this analysis sought to associate the Newspaper's view to the attitudes of the community and the State in its effort for the rescue and preservation of this event as a fundamental formative component for the understanding of local history.

**Key words:** Local History, Colônia Cecília, Anarchism

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Especialista em Arte e Educação pelo ESAP e mestrando no programa Mestrado Profissional em Ensino de História pela UEPG. Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. E-mail: mehret790@hotmail.com

## Introdução

O final do período imperial brasileiro e a entrada da república trouxe consigo uma série de situações que envolviam o povo brasileiro em sua essência. A mudança na forma de governo, a alteração da ordem social, com o fim da escravidão e com a grande imigração provocaram uma grande alteração na ordem vigente. Os imigrantes europeus que chegaram ao Brasil trouxeram consigo muito mais que força de trabalho para as lavouras cafeeiras e para a industrialização nascente. Com eles vieram também as ideias de organização, militância e união dos trabalhadores pelo viés socialista e, principalmente com a imigração italiana, o anarquismo.

Este cenário já era premeditado quando ainda no império

Numa fazenda fluminense do litoral, denominada Martin de Sá e situada perto da divisa de São Paulo, os trabalhadores alemães, chegados havia pouco tempo de Hamburgo, rebelaram-se contra os maus tratos. O fazendeiro protestou, alegando que os imigrantes, “luxuosamente vorazes, começaram a exigir maior soma de alimentos (...) pretendendo igualmente que o proprietário os tratasse com iguarias delicadas e bebidas alcoólicas”. Num universo rural cujas formas de revolta consistiam na fuga de escravos, ou no incêndio do canavial provocado pelo morador que o senhor de engenho expulsara, surge, de maneira organizada na Fazenda Martin de Sá, um fenômeno tão extravagante que nem tinha nome, o pacto rebelde dos colonos alemães tachado pelo fazendeiro de “pacto de ociosidade”: a greve dos trabalhadores rurais. (ALENCASTRO e RENAUX, 1997, p. 300-301).

Alencastro e Renaux ensejam que a situação do trabalho no campo não era adequada para lidar com as questões trabalhistas trazidas com os imigrantes europeus, uma vez que a escravidão se fez realidade por um período de mais de trezentos anos de nossa história, embora diminuindo gradativamente dentro do segundo império, até o início da república brasileira praticamente ainda figurava como forma de mão-de-obra.

Esta situação envolvia imigrantes europeus no geral, como portugueses, alemães e italianos, os quais questionavam as condições de trabalho que foram colocados, análogas à escravidão negra que se pretendia combater.

A partir do ano de 1886 famílias italianas já desembarcavam em São Paulo onde

Essas famílias dirigiam-se para o Brasil em virtude do quadro de atração de mão-de-obra para o país, atitude tomada pelo governo imperial após a abolição dos escravos com o intuito de não deixar faltar trabalhadores, sobretudo em São Paulo, onde a multiplicação de cafezais, a partir de 1870, os exigia. (ALVIM, 1998, p. 218)

Essa visão de Brasil, onde o imigrante colono, teria finalmente uma oportunidade de construir patrimônio e uma vida digna, situação que não se daria facilmente na Europa industrial da época, foi alimentada em larga escala, gerando

inclusive a chamada “febre brasileira” na Polônia (ALVIM, 1998, p. 217), aumentando as expectativas daqueles que tentavam imigrar.

Com políticas públicas feitas pelo estado brasileiro incentivando a imigração e facilitando a vinda desta mão-de-obra, como no caso de 1884 onde o governo provincial paulista passou a custear integralmente o traslado dos colonos para os núcleos (ALVIM, 1998, p. 234), este imaginário torna-se realidade para uma grande parte dos europeus.

É neste cenário de grande fluxo migratório que o Paraná do final do século XIX, ainda buscando construir uma identidade própria em razão de ter se emancipado da província de São Paulo em 1853, começou a acolher imigrantes com o intuito de ajudar na formação da nova província

A formação do mercado de trabalho constitui peça fundamental para o desenvolvimento das atividades econômicas; no Paraná, o contingente de mão-de-obra escrava, que já não era muito numeroso, reduzira-se ainda mais devido a expansão da economia aurífera nas Minas Gerais e à cafeicultura do vale do Paraíba – que absorveram, por meio do comércio inter-provincial, aqueles trabalhadores. (MAGALHÃES, 2001, p. 30)

Sendo assim

(...) o Paraná se transforma no principal promotor da colonização com europeus no Sul do Brasil. É para este Estado que se dirigem imigrantes do Leste europeu, poloneses e italianos, e, em época mais recente, japoneses. (SEYFERTH apud MAGALHÃES, 2001, p. 31)

Este cenário descrito representa, à primeira vista, um campo fértil para o estabelecimento de uma colônia de imigrantes italianos, ansiosos pelas oportunidades que estas terras poderiam proporcioná-los.

Aqui reside, contudo, um importante aspecto de nossa pesquisa, já amplamente debatido por outros pesquisadores: teria Giovanni Rossi, idealizador da referida colônia, projetado intencionalmente, por causa de todos os fatores já apontados, uma colônia em terras paranaenses?

Tal pergunta foi respondida por Candido de Mello Neto em seu livro “O anarquismo experimental de Giovanni Rossi. De Poggio al Mare à Colônia Cecília”, quando em sua pesquisa descobre que a intenção primeira de Rossi era que tal criação se desse nas terras uruguaias. (DE MELLO NETO, 1997, p. 108).

Alimentou-se ainda este debate com um suposto encontro de Giovanni Rossi com o Imperador Pedro II, o qual teria se entusiasmado com as ideias propostas por Rossi, e lhe concedera as terras no Paraná, “essa afirmação, retomada inúmeras

vezes, é baseada no relato que abre o romance de Afonso Schmidt, *Colônia Cecília*, já citado, publicado em 1942 e reeditado em 1980.” (FELICI, 1998, p. 49).

No entanto, a própria Felici, assim como De Mello Neto denunciavam esta falsa informação em suas obras, ressaltando inúmeras contradições temporais e espaciais.<sup>2</sup>

Debate posto, fato é que a colônia teve início no estado do Paraná no ano de 1890, quando um grupo de imigrantes italianos, motivado por ideais de liberdade e a busca por um modo alternativo de vida, desligado do capitalismo proveniente da revolução industrial da Europa da virada do século, organizou uma colônia sob os princípios do anarquismo libertário na cidade de Palmeira, no interior do Paraná.

Anarquismo, segundo Kropotkin, é

... o nome dado ao princípio ou teoria de vida e conduta em que a sociedade é concebida sem governo - a harmonia em tal sociedade é obtida não pela submissão a lei, ou pela obediência a alguma autoridade, mas pela livre concordância estabelecida entre vários grupos. (KROPOTKIN, 1910)

Com base no exposto, é possível afirmar que a escolha pela teoria como guia, fez seu principal idealizador, Giovanni Rossi, entrar em uma vasta área de conhecimento que envolve ideais bem complexos.

Para Rossi a anarquia é “[...] a verdadeira liberdade, a liberdade plena, completa, [...]” (1891), o que tem como ponto de partida a definição de liberdade e como esta se estende aos demais envolvidos em uma experiência social deste porte.

Os ideais aqui estudados são mais claramente definidos pelo próprio Rossi quando ele afirma

Anarquia e desordem, hierarquia e ordem são escritos de vossos dicionários de sinônimos. Nós porém distinguimos a ordem natural da ordem superficial. As vossas ordens de cadeias, nas quais uma infinidade de hierarquias pressiona com terrível peso a coletividade, modelando seu espaço, com os meios gigantescos que possui, o pensamento, o sentimento, os costumes, o caráter, opondo-se com a força da autoridade religiosa, política, econômica, judiciária, militar, científica, artística ao desenvolvimento livre e integral da individualidade; (...) a vossa ordem parece-nos um monte de grilhões que envolve um cadáver em plena decomposição; parece-nos, e realmente é, uma tremenda desordem na ordem natural. (ROSSI apud DE MELO NETO, p. 25, 1997).

Esta proposta de Rossi, na sociedade paranaense que compõem este período não é de fácil aceitação, principalmente pelo caráter religioso do povo brasileiro da

---

<sup>2</sup> Para este debate, conferir as obras DE MELLO NETO, *Candido. O anarquismo experimental de Giovanni Rossi*. De Poggio al Mare à Colônia Cecília. 2 ed., Ponta Grossa, Editora UEPG, 1998. Páginas 101-106 e FELICI, Isabelle. *A VERDADEIRA HISTÓRIA DA COLÔNIA CECÍLIA DE GIOVANNI ROSSI*. Tradução: Edilene T. Toledo Revisão: Sergio S. Silva, 1998. Páginas 49-51.

época e em especial, dos outros grupos de imigrantes, como os poloneses, vizinhos na região, com forte tradição católica.

A influência desta teoria na sociedade de Palmeira e do Paraná, foi conflitante: por um lado o momento de entrada de pessoas e ideias movimentava a economia e a vida das pessoas, por outro, estas mudanças mexem com uma estrutura social enraizada no imaginário social, e aqui o caráter instigador e questionador da teoria anarquista encontra resistência.

O jornal “O Diário do Paraná” em 1917, embora um breve salto temporal seja visto neste momento, nos mostra resistências a estas ideias que a colônia tentou difundir

Infelizmente, de um certo tempo pra cá, elementos anarquistas andam trabalhando o nosso meio social, virando, assim a cabeça de nosso operário sempre cordato e calmo e obtendo as suas pretensões, quando justas, pelos meios pacíficos.

É bom de ver o mal que produz em cérebros pequenos e faltos de qualquer ilustração, essas idéias subversivas, pregadas por um rebotalho de anarquistas, gente vagabunda, que para aqui veio expulsa de outros centros, onde sua presença foi considerada nociva. (...) A polícia deve agir, pois, com toda energia contra esses indivíduos, expulsando-os, mesmo, do nosso convívio social, para que os seus conselhos perniciosos não trabalhem a infeliz e sempre explorada classe operária. (*O Diário do Paraná*, 21.07.1917, *apud* RIBEIRO, 1985, p. 170 *apud* MAGALHÃES, 2001, p. 41)

Sendo assim, pensar a sociedade paranaense neste momento recebendo tais teorias de forma passiva seria inocência de nossa parte e levantar novamente a discussão e o estudo se faz necessário para ajudar nesta reconstrução da visão que a sociedade de Palmeira traz do anarquismo, da colônia e como ela foi sendo construída ao longo do tempo.

Neste sentido, o ensino da História, a partir da realidade social do local (bairro, comunidade, município, estado ou região), permitiria atingir algumas metas que consideramos fundamentais para a construção da identidade e formação da cidadania de nossos alunos. (FERNANDES, 1995)

Para tanto propomos uma vez mais o debate e realizar uma problematização sobre a teoria anarquista como modelo de luta e resistência, principalmente dos dogmas e paradigmas socialmente aceitos, usando como foco a experiência da Colônia Cecília.

Afinal,

Hoje, todos sabemos que a finalidade básica do ensino da História na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante na sua vida e não só na escola. (FERNANDES, 1995)

Como esta experiência não se restringe à uma história local, mas tem efeitos nacionais, uma vez que há uma vasta bibliografia a respeito, em vários campos, como

na literatura, na história, sociologia, na televisão enquanto novela, filmes e peças teatrais, vemos aqui a possibilidade de atingir os pontos elencados por Fernandes como objetivos do trabalho da história local, quais sejam:

- a) Estaríamos partindo do concreto para o abstrato (ou do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante), uma das regras fundamentais do método indutivo, válido também para o ensino da História.
- b) Estaríamos possibilitando a incorporação das experiências de vida dos alunos que se dão num "locus" específico, no caso, no município.
- c) O estudo da História do município permite a inserção do aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive e na qual virá a intervir;
- d) O contato do aluno com as instituições locais e a percepção do seu modo de funcionamento preparam melhor o aluno para uma futura inserção/participação na sociedade, facilitando-lhe a compreensão das instituições democráticas e acentuando o caráter formativo da História na preparação para o exercício de uma cidadania crítica e consciente.
- e) O recurso às fontes locais (arquivos, museus, bibliotecas, monumentos, história oral, etc) permite familiarizar o aluno com o método de pesquisa, possibilitando-lhe o exercício da produção do conhecimento histórico. (FERNANDES, 1995)

O campo proposto aqui abrange uma forma complementar de envolver a história local com a perspectiva de análise social ideológica de um movimento amplamente conhecido mundo afora, o movimento anarquista.

O fato do movimento anarquista compor-se de uma quantidade grande de campos de análise e debate, não sendo restrito a um único dogma, mas envolver uma análise de mundo ampliada e variada, faz com que o debate proposto neste projeto seja complementar em todos os sentidos à prática docente.

### Fundamentação Teórica

Ajudarão na composição desta pesquisa uma variada bibliografia que deu forma aos estudos sobre a Colônia Cecília e, embora este tema específico seja abordado por diversas áreas do conhecimento, daremos ênfase à textos acadêmicos, sendo estes uma via mais segura para a formação do conteúdo que se pretende, desta maneira, não abordaremos os textos com finalidade puramente literária ou memorialísticos.

Destacamos aqui Elaine Alves Barbosa (Anarquistas no Brasil: a colônia Cecília de Giovanni Rossi e o Socialismo Experimental. 2014), Isabelle Felici (A verdadeira história da Colônia Cecília de Giovanni Rossi. 1998), Beatriz Pellizzetti Lolla (Reflexões sobre uma utopia do século XIX. 1999.), Mario Guillermo Massini (Subjetividades anarquistas: o caso da Colônia Cecília. 2011), Helena Isabel Mueller (Flores aos rebeldes que falharam: Giovanni Rossi e a utopia anarquista. 1999), Luiz

Fernando Roscoche (O anarquismo da Colônia Cecília: uma jornada do sonho a desilusão. 2011), Silza Maria Pazello Valente (A Presença Rebelde na Cidade Sorriso: contribuição ao estudo do anarquismo em Curitiba, 1890-1920. 1992.), José Antonio Vasconcelos (Anarquismo e utopia: As ideias políticas de Giovanni Rossi. 1996).

Dentre os textos selecionados aqui, ressaltamos suas proximidades com a proposta de pesquisa, uma vez que para entendermos a importância da Colônia Cecília enquanto história local, precisamos entender a mesma em sua essência, para isso a abordagem destes trabalhos nos conduzirão por este caminho.

Isso se dá em primeiro caso no trabalho de Barbosa, este que visa uma retomada das ideias de Rossi e levanta alguns pontos como a família, o trabalho e o dia-a-dia dos colonos. Fatos que remontam um todo da Colônia, analisados de forma a tentar fugir dos equívocos e passionalidades sobre o tema.

Juntam-se a ele nesta perspectiva os textos de Valente e Lolla, que dão enfoque mais amplo ao tema, buscando contextualizar a realidade brasileira à época da construção da Colônia e o impacto desta no pensamento social imperante naquele momento. Sendo assim, torna-se relevante como apoio para aproximarmos a análise do impacto destas ideias na sociedade de Palmeira.

Lolla faz uma análise da herança, política e ideológica, da Colônia através dos próprios escritos de Giovanni Rossi, classificando como “meio romance, meio estudo social, correspondendo à índole semi-poética dos primeiros socialistas em formação”, usando da literatura como suporte da ação social (LOLLA, 1999, p. 73 apud CARVALHO, 2011).

Valente por sua vez, nos carrega para uma visão mais concentrada destas heranças, uma vez que o enfoque dado é a cidade de Curitiba e os abalos que as ideias trouxeram para a capital paranaense.

Uma das obras mais citadas entre os estudos recentes da Colônia foi a de Felici. Nesta obra a autora buscou fazer o que ela definiu como “verdadeira” história da Colônia Cecília, utilizando de fontes até então não usadas entre os estudiosos do tema.

Daí que seja possível interpretarmos a referência à “verdade” da Colônia, com o que a autora nomeia seu escrito, a partir de duas diferentes finalidades. Por uma parte, parecia que Felici buscava esgotar a exposição de dados existentes da comuna, já que podendo acessar os arquivos anteriormente apontados na Itália e na Holanda, disponibilizava em seu texto informações que nenhum dos outros pesquisadores colocou em circulação. Ao mesmo tempo, incorporou outra série de fontes, como arquivos policiais italianos, que não tinham sido levados em conta anteriormente. (MASSINI, 2011, p. 44)

Tornando assim o trabalho de Felici um marco do rompimento da tradição de análise da Colônia, onde o imaginário tomava conta, e em sua busca ela visava denunciar que “existem muitas impressões falsas sobre essa experiência, uma vez que a imagem da Cecília, que transparece nas obras sobre o anarquismo e nas obras de ficção que lhe foram consagradas, deve-se mais à lenda do que à realidade” (FELICI, 1998, p.8).

Junta-se a Felici a historiadora Helena Isabel Mueller que retoma as discussões sobre a Colônia Cecília, dando mais um enfoque historicista, porém, ainda corroborando algumas ideias da história oficial da Colônia. Utilizando-se de uma documentação que “em algumas oportunidades, trata-se dos mesmos documentos aos quais tiveram acesso os anteriormente apontados pesquisadores; porém, sua leitura é notavelmente diferente em relação às análises dos outros autores. Essas diferentes leituras são fruto de enfoques e objetivos teóricos diversos, assim como das variadas mediações que atingiram cada um dos processos particulares dos autores” (MASSINI, 2011, p. 42), e a análise voltada à reconstrução do passado e das motivações de Giovanni Rossi ela aponta o caminho onde “(...) propõe um posicionamento que, diferentemente das pesquisas que estão sendo revisadas, desde o início traça uma distância – sentimental, afetiva, partidária – com seu objeto de análise.” (MASSINI, 2011, p. 42).

Em sua obra Mueller, debate o que é a utopia e qual sua função, argumentado por ela como a melhor definição da experiência. Segundo a autora a utopia é a “ruptura intelectual com um presente indesejado, através da descrição de um espaço onde se tornaria possível um imaginário desejado” (MUELLER, 1999, p. 122 apud CARVALHO, 2011, p. 13), e teria sido a busca por um presente desejado a motivação de Rossi e seus companheiros para a elaboração desta. A autora ainda destaca os dilemas vividos para a manutenção da colônia em todos os seus aspectos, fossem estruturais ou ideológicos.

Roscoche, formado em Geografia e Mestre em Turismo, acrescenta no debate apresentando como preocupação central em sua obra a busca pelo patrimônio cultural da Colônia Cecília, levantando o questionamento sobre o que de fato sobrou desta experiência para a cidade de Palmeira.

Seu artigo traça todos os caminhos que levaram a construção da colônia, focando na vida pessoal de Rossi, buscando aspectos do dia-a-dia da experiência e, assim como outros já citados aqui, desmistificando “alguns pontos obscuros e

errôneos dessa experiência que tem sido propagados no decorrer da história.”(2011, p. 25), porém, a principal importância de sua obra reside em sua busca por um patrimônio cultural que a Cidade de Palmeira e o Estado do Paraná devem à Colônia Cecília, e com isto resgatando e resguardando a sua importância para a história local.

Vasconcelos, por fim, retoma o pensamento propriamente dito de Rossi, fazendo a mesma linha de análise de Mueller, busca historicizar e traçar um perfil político/social/cultural da figura de Rossi, contrapondo seus escritos a diversas situações envolvendo os ideais anarquistas no dia-a-dia, de alguma forma buscando a aplicação da teoria no evento em questão, o que nos é muito relevante, uma vez que confronta os relatos sobre a Colônia da experiência propriamente dita, formando um perfil para a mesma.

Massini, ficou por último nesta análise das fontes do meio acadêmicos, porque sua formação em sociologia, e seu consequente trabalho, retoma uma análise importante diferente das literárias e historiográficas apresentadas até o momento. O autor, visa se “(...) concentrar na análise da evolução dos aspectos simbólicos e imaginários, entendidos como elementos fundamentais no momento de pensar sobre a criação de um projeto libertário do tipo que foi impulsionado.” (MASSINI, 2011).

Desta forma, a parte simbólica, que também busca este trabalho, ganha forma quando destaca “que a pesquisa se propõe a trabalhar a partir dos fatos ocorridos na Colônia Cecília, as formas de relacionamento entre os diferentes membros da comuna, e, assim, dar conta dos conflitos e articulações que se produziram entre as subjetividades lá presentes.” (MASSINI, 2011), sendo então estas subjetividades um dos focos do trabalho, para resgatar particularidades destas questões que afetaram a sociedade de Palmeira.

Vale ressaltar aqui que a educação brasileira na virada do século XIX para o XX fora denunciada pelos anarquistas como tradicional, na qual imperava a reprodução dos interesses da Igreja e do Estado (KASSICK, 2008, p. 3), sendo assim, compreensível o distanciamento que a experiência da Colônia Cecília teve das salas de aula neste momento.

Vemos esta realidade também quando Manuel Moscoso no jornal “A Voz do Trabalhador” criticou a lei de expulsão<sup>3</sup> que havia vitimado um professor da escola do bairro da Água Branca, na capital paulista (MORAES, 2017, p. 4)

(...) eram graves, muito graves. Rossoni cometeu um crime horrendo, um delito imperdoável: dedicava-se à instrução racional (*o grifo é meu*) da infância, ministrava aos filhos dos operários um ensino livre de preconceitos patriótico e religioso. E o governo não podia tolerar semelhante coisa. Ele quer preparar para o porvir escravos submissos, que obedecem humildemente às prepotentes ordens dos Prados e não homens conscientes dos seus direitos como os que o companheiro Rossoni preparava (MOSCOSO, 1909 apud MORAES, 2017. p. 5).

Dessa forma, talvez encontremos aqui um ponto de investigação que justifique também o porquê da postura de distanciamento dos professores sobre tais temas para serem abordados em sala de aula, no entanto, a inquietação deste trabalho vem levantar as consequências que esta realidade gerou para a preservação da história local, quando esta não agradava aos interesses estatais.

### Considerações Finais

A finalidade deste trabalho se dá na busca em perceber a relevância da história local e especificamente da Colônia Cecília e sua ideologia norteadora para a construção da memória histórica da cidade Palmeira-Pr.

Para o desdobramento metodológico desse núcleo, a construção da historicidade do local deve realizar-se por intermédio das atividades professorais (de pesquisa e ensino) com a participação dos alunos e seus familiares. Por meio dessa ação, espera-se que o conceito de localidade “assuma uma materialidade espacial de relações sociais vivenciadas” (BRASIL, 1996: 77). (TOLEDO, 2010)

Desta maneira, a proposta se dá através da análise do jornal “Gazeta de Palmeira”, nos anos acima citados, os quais foram selecionados devido a ligação com momentos específicos da Colônia Cecília.

Será feito o registro fotográfico das matérias associadas à Colônia Cecília, as quais serão analisadas em seu contexto e conteúdo de forma a fundamentar nossa análise para compreensão da visão imperante na imprensa da cidade de Palmeira acerca desta experiência.

---

<sup>3</sup> A lei “Adolfo Gordo”, cuja primeira versão está no Decreto 1641 de 1907, regulamentava a expulsão, de parte ou de todo o território nacional, de estrangeiros que comprometessem a segurança nacional, *com exceção* dos casados com brasileiras, dos viúvos com filhos brasileiros e dos moradores que residiam há mais de dois anos ininterruptos no Brasil. As exceções foram revogadas em 1913, gerando protestos e campanhas contra a imigração da Europa para o Brasil por parte da COB e pelos próprios trabalhadores expulsos (como o anarquista Neno Vasco). Foram vários os jornais e textos enviados para a Europa para desestimular a imigração, denunciando o clima de repressão no Brasil, contrariando a enganosa propaganda do governo brasileiro (DULLES, 1977, p.117 apud MORAES, acessado em 2017).

Esta análise de conteúdo que Cardoso e Vainfas destacam do livro de Laurence Bardin (Análise de Conteúdo, 1977) afirma que

Outro modelo interessante e factível de análise semântica é o que expõe Laurence Bardin no livro Análise de conteúdo. Evitando esmiuçar detalhes técnicos que se encontram devidamente expostos no citado livro, cabe destacar que o modelo de Bardin contribui exatamente para resolver o problema da escolha das “unidades de registro e de contexto” em uma análise semântica. Tal escolha, afirma Bardin, deve ser pertinente “em relação às características do material e face aos objetivos da análise”. (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 545)

Assim sendo,

Unidade de registro, seria, em tal modelo, o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, “visando à categorização e à contagem freqüencial”. A escolha, convém frisar, pode variar bastante, conforme o interesse do pesquisador. Pode ser o “tema” (nível extralingüístico) ou pode ser a “palavra” ou a “frase” (nível lingüístico) etc. Seja como for, o critério na análise de conteúdo “é sempre de ordem semântica”, de sorte que muitas vezes a(s) palavra(s) e o(s) tema(s) são, no fundo, a mesma coisa. (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 545)

Desta maneira, dentro de sua classificação de unidades de registro, faremos uso de duas em específico: o acontecimento e o documento.

O primeiro, acontecimento, “pode ser uma batalha, uma greve, um motim etc. tomado como episódio em torno do qual se produz(em) qualquer (quaisquer) discurso(s), caso em que o acontecimento funciona como microrrecorte do objeto ou referente” (CARDOSO; VAINFAS, 1997. p. 547), que neste caso específico será a experiência anarquista da Colônia Cecília, o qual é o acontecimento principal de nossa busca.

O segundo, documento, que pode ser “um artigo, um livro, um relatório, um texto, enfim, também podem funcionar como unidade de registro de uma análise de conteúdo, caso em que — o que não deixa de ser problemático — discurso, fonte e objeto acabam confundidos na metodologia.” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 547), o qual neste caso será o jornal Gazeta de Palmeira em suas matérias acerca da experiência anarquista e seu legado social.

Esta leitura será feita com o propósito da categorização e sub-categorização de forma não-apriorística, onde essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. (CAMPOS, 2004, p. 614).

Buscamos, enfim, através desta análise, associar a visão do Jornal com as atitudes da comunidade, do Município e do Estado em seu esforço para o resgate e

preservação deste evento enquanto fundamental para o entendimento da história local.

#### Referência Bibliográfica

ALENCASTRO, Luis Felipe de. RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos do migrantes e imigrantes. In: NOVAIS, Fernando A. (coord); ALENCASTRO, Luis Felipe de. (org). **História da vida privada no Brasil**. Império: a corte e a modernidade nacional. Vol 2, página 291-336. Companhia das letras, 1997. São Paulo.

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres no campo. In: NOVAIS, Fernando A. (coord); SEVCENKO, Nicolau. (org). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. Vol 3, página 215-288. Companhia das Letras, 1998. São Paulo.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DE MELLO NETO, Candido. **O anarquismo experimental de Giovanni ROSSI**. De Poggio al Mare à Colônia Cecília. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2ª ed.,1998.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Edunesp, 1997.

FELICI, Isabelle. **A VERDADEIRA HISTÓRIA DA COLÔNIA CECÍLIA DE GIOVANNI ROSSI**. Tradução: Edilene T. Toledo Revisão: Sergio S. Silva, 1998.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na história local. **Ensino em Re-Vista**. Jan/Dez 1995, pág. 43-51.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas graças a Deus**. Companhia das Letras, 2009.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. Campinas, 2008.

LEITE, Miriam M. **Outra Face do Feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LOLLA, Beatriz Pellizzetti. **Reflexões sobre uma utopia do século XIX**. 1999.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MASSINI, Mario Guillermo. **Subjetividades anarquistas: o caso da Colônia Cecília**. Campinas, SP, 2011.

MELLO, Xênia Karoline. O protagonismo da mulher e a comunidade anarquista na obra “Um amor anarquista: uma mulher para três homens. Uma terra para todos. Um amor para sempre” de Miguel Sanches Neto. Curitiba. UTFPR, 2012.

MORAES, José Damiro de. **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_052.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html). Acessado em 2017.

MUELLER, Helena Isabel. **Flores aos rebeldes que falharam: Giovanni Rossi e a utopia anarquista**. Editora: Aos quatro ventos. 1999.

PERUZZO, Gabriel. A FAMÍLIA NUCLEAR SOB AS LENTES LIBERTÁRIAS DE GIOVANNI ROSSI. Revista: **Tempos Acadêmicos**. UNESC. 2007, n.5.

PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRACCHIA, Lygia. **Os libertários e os caminhos da emancipação feminina SP-RJ, 1900/30**. São Paulo: Dissertação de Mestrado PUC-SP, 1992.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade**: Luce Fabbrì e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Edunesp, 2001.

RAGO, Margareth. Novos modos de subjetivar: a experiência da organização Mujeres Libres na Revolução Espanhola. **Estudos feministas**. Florianópolis. 2008.

ROSSI, Giovanni (Cardias): **Colônia Cecília e outras utopias**. Estado do Paraná: Imprensa Oficial. 2000.

ROSSI, Giovanni: **Un Comune Socialista**, 1875 e 1891.

SANCHES NETO, Miguel. **Um amor anarquista**. RECORD, 2005.

SANTIAGO, Ana Maria de Almeida; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **USO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**. XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, PB – 2003 – Anais eletrônicos

SCHMIDT, Afonso. **Colônia Cecília**. Brasiliense.

STADLER DE SOUZA, Newton. **O anarquismo da colônia Cecília**. Rio de Janeiro, 1970.

TEDESCHI, L. A. **História das Mulheres e representações sociais**. São Paulo: Curt Nimuendajú, 2008.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Ahead of Print do vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010.

VALENTE, Silza Maria Pazello. **A Presença Rebelde na Cidade Sorriso**: contribuição ao estudo do anarquismo em Curitiba, 1890-1920. UNICAMP, 1992.

VASCONCELOS, José Antonio. **Anarquismo e utopia**: As ideias políticas de Giovanni Rossi. UFPR, 1996.



## **INTRODUÇÃO À REVOLUÇÃO RUSSA: DISCUSSÕES SISTÊMICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Eduardo Leite Lisboa<sup>1</sup>

Giuvane de Souza Klüppel<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho visa refletir sobre uma oficina pedagógica realizada no Colégio Estadual José Elias da Rocha no ano de 2016 a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A referida atividade surgiu a partir das sondagens em sala de aula que revelou o desconhecimento dos estudantes com relação aos sistemas sociopolítico-econômicos que permeariam o próximo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, nomeadamente, a Revolução Russa. Objetivou-se, a partir de então, a discussão dos diferentes sistemas de gestão pertinentes ao contexto revolucionário, a saber, socialismo, comunismo, anarquismo e capitalismo. A atividade ocorreu a partir de 2 aulas divididas em três momentos seguindo um modelo de organização semelhante ao GVGO: o primeiro consistiu na discussão coordenada em quatro pequenos grupos que abordavam cada qual um dos diferentes sistemas mencionados; no segundo organizou-se um semicírculo onde os alunos socializaram o conhecimento construído nos pequenos grupos no momento anterior; por fim, foi solicitada a produção de um texto de caráter pessoal sobre a concepção particular de um sistema ideal, partindo das discussões em sala. Concluímos um sensível norteamento das forças em causa no contexto de 1917, possibilitando, acreditamos, uma maior significação deste importante acontecimento do século XX.

**Palavras-Chave:** ensino de história, educação emancipadora, ensino-aprendizagem, conceitualização, revolução russa.

**Abstract:** The present work mains to reflect about a pedagogical wokshop accomplished on Colégio Estadual José Elias da Rocha in 2016th year from the Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). This work was emerged from polls realized in classroom that revealed the unfamiliarity of the students with relation to the sociopolitical-economic systems that permeate the next content to be worked at classroom, namely, the Revolução Russa. It was aimed, from the on, the discussion of the different management systems pertinent to the revolutionary context, namely, socialism, communism, anarchism and capitalism. The workshop was occurred from two classes divided into three following an organization similar to GVGO: the first moment consisted of the coordinated discussion in four small groups that each addressed one of the different systems mentioned; in the second one, a semicircle was organized where the students socialized the constructed knowledge in the small

---

<sup>1</sup> Graduando, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), eduardolisboa.his@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), giuvane\_sk@hotmail.com

groups in the previous moment; lastly it was requested the production of a personal text on the particular conception of an ideal system, starting from the discussions in the room. We conclude a sensitive orientation by the students of the forces in question in context of 1917, making possible, we believe, a greater significance of this important event in the twentieth century.

**Key-words:** history teaching, emancipatory education, teaching-learning, conceptualization, Russian revolution.

## Introdução

Este texto apresenta uma pesquisa baseada em uma atividade realizada por graduandos participantes do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que notaram durante as sondagens das aulas sobre a Primeira Guerra Mundial, realizadas pela professora Adreane Willemborg, supervisora do subprojeto no Colégio Estadual José Elias da Rocha no ano de 2016, um desconhecimento por parte dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental e dos três primeiros anos do Ensino Médio com relação aos sistemas políticos-econômicos-organizacionais que orientariam os futuros acontecimentos ocorridos na história, e que eles estudariam a seguir, pois, seguindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), o próximo conteúdo a ser trabalhado seria a Revolução Russa. Dessa forma, os acadêmicos-bolsistas Eduardo Leite Lisboa, Giuvane de Souza Klüppel, Kimberly Natalie Diehl e Waldece Wagner de Sousa, em conjunto com a já mencionada professora, acreditaram ser pertinente realizar um projeto onde seriam trabalhados as forças ideológicas em conflito durante o primeiro quarto do século XX, nomeadamente o capitalismo, socialismo, comunismo e anarquismo.

Um fator alarmante percebido pelos universitários foi que apesar de os alunos viverem no capitalismo, quando questionados, parte dos mesmos não conseguiam responder incisivamente qual o sistema vigente em seu país. Essa falta de clareza demonstrou ser necessário abordar tal assunto. Importante mencionar que a escola em questão abrange estudantes economicamente desfavorecidos e que a aplicação de uma atividade como a proposta acaba possibilitando a “emancipação” dos mesmos, como postulado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2016), a partir de um esclarecimento, na esteira do que Immanuel Kant responde acerca do *Aufklärung* (1783), e na lógica da teoria da ação comunicativa de Habermas (1999), que concebe uma dimensão prática ligada à linguagem.

Objetivou-se, a partir de então, a apreensão dos conteúdos já mencionados. Para tal, foram utilizadas duas aulas divididas em três momentos seguindo um modelo de organização semelhante ao GVGO e ao Painel Integrado: o primeiro consistiu na discussão coordenada em quatro pequenos grupos que abordavam cada qual um dos diferentes sistemas mencionados em orientação de um dos quatro pibidianos; no segundo organizou-se um semicírculo onde os alunos socializaram o conhecimento construído nos pequenos grupos do momento anterior; por fim, foi solicitada a produção de um texto de caráter pessoal sobre a concepção particular de um sistema ideal, partindo das discussões em sala.

#### Premissa teórica

A importância de nosso trabalho repousa no contexto em que estão inseridos os alunos. Preocupando-se com o extraescolar, o PIBID História – UEPG em grande parte de sua atuação (pelo menos desde o período 2016-2017, enquanto estávamos presentes) atentou às relações estabelecidas entre o estudante e sua comunidade, a escola e seu entorno, os docentes, discentes e funcionários e seu mundo.

A partir de então, pensando a realidade material encontrada e vivenciada, disposta e contraposta pelos alunos, foi encontrado como elo de ajuntamento entre o objeto teórico, representado pelo conteúdo a ser apreendido em sala de aula, e o objeto prático, indicado como o relacionamento estabelecido entre sujeito e meio, um horizonte: o entendimento da realidade enquanto tal e a possibilidade de estabelecer bases teórico-metodológico-práticas para a crítica autônoma da mesma, por mais que encontrando-se inserido e dependente dela.

A possibilidade de emancipação surge, entendemos, como consequência do autoconhecimento, a consciência de lugar, espaço e pertencimento, a instituição da interlocução dialógica interpessoal e o zelo pela apreensão de conhecimentos, que se atinge através da saída do sujeito da *minoridade*, ou seja, atingindo o que o filósofo Immanuel Kant chamava de *esclarecimento*, entendido como:

*(...) a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude [Ousa saber]! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento. (2005, p. 63)*

“Busquem conhecimento”, diria ET Bilu<sup>3</sup>, e então firmarão uma das bases para a emancipação de si mesmos enquanto sujeitos. Buscar a *iluminação*, é pressuposto da emancipação entendida a partir de Paulo Freire (2016).

Ora, se emancipar-se demanda, como mencionamos alhures, o autoconhecimento e a consciência de lugar, espaço, e pertencimento, é a partir do esclarecimento, ou seja, do estabelecer da coragem nas relações com o entendimento, e mais que isso, da vontade de saber e de conhecer, que se consegue perspectivar, na esteira dos elementos mencionados, a emancipação do sujeito seja ele quem for ou em que condição se encontrar.

É claro que determinadas posições, assim como determinados espaços encontram condições de abertura que predispõe a uma facilidade ou, pelo menos, uma dificuldade descomplicada com relação ao diálogo. A escola é o meio onde encontram-se arranjos pelo menos dois elementos que vão ao encontro dessa facilidade/descomplicação: a inclinação à comunicação e a canalização de elementos fundantes de um encontro entre diferenciados sujeitos. A partir daí, reúne o último dos subsídios do emancipar-se, a saber, a instituição da interlocução dialógica interpessoal, na medida em que propicia o contato dos dois sujeitos (entendidos aqui, de fato como sujeitos, no sentido de sujeitar o mundo, e não sujeitar-se a ele) que em seu relacionamento, se emanciparão, afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p. 29).

É indo ao encontro de um sentido crítico que pensamos a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1999), afinal, enquanto ferramenta interpretativa, ajuda a prescrever exercícios de crítica à sociedade. Partindo deste princípio, a comunicação é, para o Mundo da Vida (e numa escala menor ao Mundo do Sistema), um objeto de tensão equivalente ao dinheiro e ao capital, enquanto coordenadores de ações (GOULART, 2009, p. 250), sejam estas últimas entendidas como manifestação do agir, ou mesmo como protagonismo do sujeito, no sentido do termo inglês *agency*.

É a partir da instituição escolar, que se tem contato com o primeiro espaço formal de sociabilidade e de comunicação que trabalha com base no conhecimento científico-acadêmico. Se “a racionalidade se manifesta como um suporte acoplado à dimensão da comunicação” (TESSER, 2012, p. 116), é então como racionalidade comunicativa que o espaço educacional se firma para possibilidade de emancipação.

---

<sup>3</sup> Personagem fictício que ganhou popularidade na mídia brasileira em 2011.

Por racionalidade comunicativa mencionamos a nuance democrática da relação dialógica entre os sujeitos, em oposição à racionalidade cognitivo instrumental que define relações de domínio entre sujeito-sujeito e sujeito-natureza.

A educação racional (do mundo da vida), através da comunicação, prioriza esta mesma comunicação enquanto potencial ferramenta para desenvolver a reflexão, a criticidade e a emancipação, na medida em que a educação “sistêmica” orienta-se pelo pressupostos do poder e do capital, estimulando o individualismo, a produtividade econômica e tornando os sujeitos suscetíveis aos interesses do Estado e do grande capital, reduzindo a liberdade e a participação no processo de construção do conhecimento.

E tudo a partir da linguagem, que, orientada pelo entendimento tem a capacidade de agir como meio de integração social, reproduzindo-se através de ações comunicativas. “No processo educativo, o reconhecimento do outro, a não coação da comunicação e a disposição para a solução de problemas através do diálogo ‘discurso’ livre e igual é um fator preponderante que serve de base para a convivência humana” (TESSER, 2012, p. 117).

E por fim, o entendimento da educação enquanto um processo em permanente movimento, que não pode ser pensado a partir de uma educação bancária, nem mesmo numa perspectiva micro, intentando apenas a transmissão do conhecimento, mas numa maneira macro, dialógica, desvelando as potencialidades dos atores desse processo, conciliando teoria e prática.

#### Relato de experiência

Em função da atividade ocorrer de maneira subsequente ao assunto da Primeira Guerra Mundial e surgir enquanto ideia *durante* essas aulas, o preparo da mesma se deu de maneira bastante rápida. Cada acadêmico, a partir de afinidade pessoal, ficou responsável por elaborar apontamentos orientadores das discussões com seu pequeno grupo; para isso, buscamos um referencial teórico comum e acessível que, salvaguardando certos contrassensos, norteou a produção do material base: O que é Capitalismo (CATANI, 2011), O que é Anarquismo (COSTA, 1980), O que é Socialismo (SPINDEL, 1985) e O que é Comunismo (SPINDEL, 1985) - todos inseridos na coleção Primeiros Passos da Editora Brasiliense.

A primeira aula foi composta por dois momentos: abordar os sistemas políticos nos grupos e socializar as discussões. No primeiro, dividimos a sala em quatro partes

de maneira mais ou menos igualitária na quantidade de integrantes para que logo em seguida cada pibidiano fosse, aleatoriamente, em um desses espaços para refletir acerca de seus apontamentos. Visando aproximá-los da temática, procurou-se estabelecer um diálogo sobre a concepção de cada um sobre o que seria determinada ideologia e como ela estava posta (ou não) no mundo hoje para então historicizá-la/conceituá-la, discutir preconceitos contemporâneos e novamente voltarmos a pensar seus contornos na atualidade. Na segunda parte, abriu-se um grande semicírculo para que os alunos de cada grupo (com o auxílio do acadêmico responsável) compartilhassem com os colegas as principais características que absorveram do “seu” sistema. Neste momento, um dos pibidianos anotava no quadro os pontos levantados na sequência 1. capitalismo (modelo vigente no primeiro quarto do século XX europeu) 2. socialismo 3. anarquismo 4. comunismo (teorias contra-capitalistas e presentes no contexto revolucionário russo).

Esta estratégia de organização do ensino e método de trabalho, trazendo elementos tanto do GVGO quanto do Painel Integrado, foi escolhido na medida em que enquadrava-se aos elementos dispostos no momento de desenvolvimento da atividade e que entrava em consonância com os objetivos e os pressupostos de ensino concebido pela equipe participante. Os preceitos da concepção de um ensino ativo e emancipatório (com início na linguagem, como já mencionado) foi buscado na medida em que procurou-se colocar o aluno em uma posição de diálogo, compartilhamento e produção do saber.

O GVGO (BURNIER, 2005, p. 54) trabalha com a divisão dos alunos em dois grupos, um de verbalização e outro de observação: o primeiro é encarregado de discutir determinado tema enquanto que o segundo deve realizar uma análise da atividade e do conteúdo conduzido pelo primeiro, tecendo comentários e proporcionando o diálogo e a troca de ideias. O Painel Integrado ou Técnica da Grade, por sua vez, trabalha primeiramente com a divisão e discussão em grupos, estabelecendo em seguida uma reorganização visando que novos grupos sejam criados e neles estejam presentes representantes de cada um dos formados anteriormente, perspectivando estabelecer uma síntese do que então havia sido discutido (BUNIER, 2005, p. 23). O que propusemos foi uma mistura das duas técnicas, de modo a deixar mais fluido o desenrolar da atividade, fazendo com que a integração dos pequenos grupos acontecesse em um grupo maior, possibilitando o aparecimento de contrassensos por parte de participantes dos mesmos: o que pode

demonstrar dúvidas com relação ao conteúdo e possibilitar o diálogo entre uma pluralidade de vozes aceitadamente diferentes, a comunicação!

Na segunda aula foi proposta uma redação acerca da escolha ou criação de um modelo político-econômico-organizacional ideal aos olhos de cada um. Sem mínimo ou máximo de linhas estipulado, os estudantes estavam livres para criarem e/ou apropriarem-se dos sistemas vistos anteriormente a fim de pensar sobre uma sociedade diferente da atual, propor respostas ao seu cotidiano e exercitar as reflexões recém feitas (embasar-se nelas).

Nesse sentido, tanto o GVGO quanto o Painel Integrado, e ainda mais o híbrido proposto por nós durante a atividade com os alunos proporcionou chaves de trabalho com os conteúdos que tiveram como finalidade tanto o processo de diálogo e de desconstrução com relação ao conteúdo, a partir do conduzido no primeiro momento da atividade, quanto de abstração do conteúdo com relação a sua estrutura teórico-prática, na ocasião da produção dos alunos, e ainda mais: direcionou o ensino ao uma perspectiva ativa no sentido de nortear debates e exposições dos temas propostos a partir da contribuição dos alunos.

### Considerações Finais

Mesmo com um curto tempo de preparo e em apenas duas aulas, concluímos um sensível norteamento das forças em causa no contexto de 1917. Abordar os sistemas políticos através da exemplaridade da história, ou seja, a partir do universo cultural dos estudantes, possibilitou uma maior significação deste importante acontecimento do século XX, configurando uma boa forma de introdução à temática, acreditamos.

Sobre a atividade escrita, percebeu-se que muitos criticaram o capitalismo justificando que este não atendia as necessidades de todos, sendo um sistema baseado na exclusão e opressão à população mais desfavorecida economicamente ou simplesmente por ser uma ideologia onde as liberdades individuais não eram plenamente atingíveis devido a imposição do dinheiro como barreira para efetivação, como, por exemplo, na competitividade imposta pelos concursos vestibulares/exames nacionais e o preparo dos oriundos de escolas privadas. O socialismo esteve entre os mais escolhido, ao passo que a ideologia anarquista e comunista atingiram uma parcela menor dos alunos, sobretudo pela dificultosa abstração de uma sociedade sem propriedade privada.

Reconhecemos uma carência da parte dos proponentes em caracterizar melhor o primeiro quinto dos novecentos (dando suas próprias cores) ou ainda no estabelecimento de uma bibliografia mais atualizada. Todavia, dada as condições anteriormente expostas (dificuldade deles, espontaneidade/rapidez em que se deu a intervenção, etc.) e resultados obtidos no material escrito (que demonstrou a apreensão de conceitos bem como estimulou posicionamentos embasados), foi possível atender à premissa teórica; por mais que um diagnóstico mais preciso e frutos mais bem desenvolvidos fossem possíveis somente através de um trabalho continuado.

### Referências Bibliográficas

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

COSTA, Caio Tulio. **O que e anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BURNIER, Suzana. **Dinamizar suas aulas diversificando as técnicas de ensino**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.leticiaapelao.com/arquivos/profissional/Apostila%20T%E9cnicas%20de%20Ensino.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.  
GOULART, Maria Stella Brandão. Teoria crítica em Habermas: diálogos com Psicologia Social. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 247-259, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidade de la acción y racionalización social**. Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999. 518 p. Disponível em: <<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umnh/libros/7006894-Habermas-Jurgen-Teoria-de-La-Accion-Comunicativa-I.pdf>>. Acesso em: 8 de dez. 2017.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. 3 ed. p. 63-71.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. Tradução Tiago Neves. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 10, p. 123-155, 1998. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-6-morrow.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

SPINDEL, Arnaldo. **O que é comunismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985

SPINDEL, Arnaldo. **O que é socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

TESSER, Gelson João; HORN, Geraldo Balduino; JUNKES, Delcio. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 113-126, out./dez. 2012.



**GERAÇÃO DE SENTIDO, POSICIONAMENTO POLÍTICO E ROMPIMENTO COM  
A MODERNIDADE: UMA ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS COM JOVENS  
DOS CAMPOS GERAIS – PR**

Matheus Mendanha Cruz<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho a ser apresentado visa refletir sobre as tipologias de geração de sentido, expostas por Rüsen, e sua relação com o posicionamento político dos jovens dos Campos Gerais - PR. Essa relação é feita com base nas ideias que a contemporaneidade herdou da modernidade e estão sendo desconstruídas dentro dos discursos políticos atuais. No caso do Brasil, o apoio de jovens, comprovado pela pesquisa, a nomes como Bolsonaro dão prova disto. Os dados para essa discussão foram levantados através de questionários, composto de questões fechadas, aplicados em 5 escolas nas cidades de Castro e Ponta Grossa em alunos do Ensino Médio. O período dos governos dos generais (1964-1985) foi escolhido como recorte histórico para as questões do instrumento utilizado na pesquisa.

**Palavras-Chave:** Geração de sentido crítica, modernidade, Didática da História, pesquisa quantitativa.

**Abstract:** The survey be aim reflect about the typologys of generating of a sense, exposed by Rüsen and the relation with the political position of young people of the *Campos Gerais– Paraná*. This relation is made with ideas what contemporaneity inherited of modernity and being deconstructed inside of political discourse contemporary. In case of Brasil, the support of the young people proven for research, names as Bolsonaro that prove it. The datas for discussion were caught through of application of questionnaires, of closed questions applies in 5 schools in cities Castro and Ponta Grossa with students of high school. The period of governments of army general (1964 – 1985) was chosen how historical clipping for questions of instrument used in research.

**Key words:** Generating critical sense, modernity, didatic of history, quantitative research.

### Introdução

O texto a seguir visa refletir sobre a relação entre posicionamento político de jovens da região paranaense dos Campos Gerais e as ideias advindas da modernidade. Os dados que aqui serão apresentados foram levantados através de

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); matheusmcruz@live.com.

questionários fechados aplicados em alunos de Ensino Médio de 5 escolas da referida região com o intuito de perceber, além do posicionamento político, o conhecimento histórico dos jovens entrevistados no que tange ao período em que os militares estiveram no poder no Brasil<sup>2</sup>.

Os questionários foram aplicados entre os dias vinte e seis de maio e vinte e oito de junho de 2017 em escolas que voluntariamente abriram suas portas para a pesquisa e por isso 4 escolas estão na cidade de Ponta Grossa e apenas 1 na cidade de Castro. O total de questionários foi de 339 e, é importante salientar aqui, que não houve pretensão de ser uma amostra estatística.

A base teórica que permitiu a reflexão que aqui apresentamos é a da Didática da História de vertente alemã. A Didática da História é um campo que ganha força na Alemanha nos anos 1970 como um esforço para que a História voltasse a ter papel importante para explicar os contextos do presente (SADDI, 2014, p. 137).

O caminho percorrido pela pesquisa e, também, pela análise dos resultados está intrinsicamente ligado ao conceito de Reflexão Didática que tem como principal texto, no Brasil, o de Klaus Bergmann (1989/1990). Esse conceito, que está dentro do campo da Didática da História, relaciona-se com o esforço de refletir sobre o que é, o que poderia e o que deveria ser ensinado no âmbito do ensino de História, bem como no processo de socialização cotidiana de conhecimento histórico (BERGMANN, 1989/1990, p. 29-30).

Foi através desse exercício de refletir sobre a construção do conhecimento histórico no presente e como ele interfere no cotidiano das pessoas que sentimos a necessidade de questionar o porquê de jovens que não viveram o período em que os militares estiveram no poder estarem indo as ruas e se declarando em redes sociais a favor do retorno dos Generais ao governo do Brasil como solução para os problemas atuais do país.

A discussão que apresentaremos aqui baseia-se na conclusão de que ao pedirem a volta dos militares ou ao votarem em candidatos ligados às ideias do período em que os generais governaram o Brasil esses jovens estão apresentando

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa começou a ser pensada no ano de 2016, junto ao professor Luis Fernando Cerri, como proposta de Iniciação Científica, tornando-se também o TCC, apresentado no final de 2017, apresentado como um dos critérios para receber o título de Licenciado em História. Sendo a discussão apresentada aqui parte da conclusão do referido trabalho.

uma geração de sentido do tipo crítica as ideias e valores construídos pela modernidade.

### Geração de Sentido Crítica

Aqui é importante destacar que o que entendemos como crítica às ideias da modernidade está ligado aos valores desta. Para Heller (p. 4), em *O Cotidiano e a História*, valores é “tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediadamente, para a explicação desse ser genérico” e ser genérico refere-se ao ser humano como “produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (HELLER, p. 21).

Essas conceituações da autora apontam para uma ideia de progresso em que o ser humano está melhorando e os valores são aquilo que ele, homem genérico, traz do passado que permite que ele continue nessa projeção para o futuro. Quando falamos de valores da modernidade estamos nos referindo exatamente aos pontos do passado, construídos a partir do Iluminismo e da Revolução Francesa, que nos permitem uma dinâmica dialética de desenvolvimento como seres genéricos.

Para compreender melhor essa conclusão apresentaremos primeiramente a discussão que Rüsen (2010a, p. 47-ss) faz acerca do processo de Geração de Sentido. Depois apresentaremos a dinâmica moderna segundo o proposto Agnes Heller e Ferenc Fehér (1994). Para finalizar nos propomos a fazer apontamentos sobre os dados até aqui apresentados e essas ideias teóricas acerca da modernidade e geração de sentido.

Quando o estudante se posiciona contra, a favor, ou até mesmo de forma indiferente sobre as soluções possíveis para o processo político atual ele está organizando as informações sob seu domínio, essas são adquiridas através de sua própria vivência ou pela comunicação da vivência de terceiros. A essa construção Koselleck (2006b) chama de espaço de experiência, que permite a ação no presente e a criação de um horizonte de expectativa.

Rüsen (2001, p. 10) denomina esse mesmo processo de *Geração de Sentido*. Ele afirma que “o pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação” (RÜSEN, 2015, p. 43), ou seja, o sujeito organiza seus conhecimentos e informações sobre o passado para orientar suas ações no presente, assim bem como permitir-lhe uma perspectiva

de futuro. Cerri (2014) explica que quando o sujeito se depara com uma questão colocada por um questionário, (...)

(...) quando ele escolhe uma das alternativas, o sujeito permite que o observador entreveja o exato momento em que a orientação temporal da consciência histórica atua, estabelecendo o elo dinâmico entre o passado que experienciou e o futuro que projeta, na ação que escolhe (CERRI, 2014, p. 183).

É sobre essa perspectiva que Cerri (2014, p.183) apresenta da possibilidade de captar, de certa forma, o momento em que a Consciência Histórica gera sentido que colocamos o debate acerca da geração de sentido utilizando como fonte os questionários respondidos pelos jovens entrevistados.

Essa orientação, para Rüsen (2010a, p. 47), ocorre através de quatro tipos de geração de sentido diferentes entre si: tradicional, exemplar, crítica e genética. A Tradicional refere-se “a forma da constituição narrativa de sentido e um *tópos* da argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida” (RÜSEN, 2010a, p. 48); já a Exemplar é quando as determinações de sentido tomam uma forma abstrata: não aparecem mais como realidades concretas na vida prática, mas são pensadas como regras, ponto de vista, princípios (RÜSEN, 2010a, p. 51); na geração do tipo Genética “o tempo passa a ser percebido com qualidade das formas da vida humana, com chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do que se obteve até o momento”; por fim, a Crítica refere-se (...)

(...) a marca filosófica dessa constituição crítica de sentido na história é a sua relação negativa com as concepções fundamentais do sentido histórico. Ela desestrutura narrativas mestras e rompe com os construtos categoriais, destruindo conceitos-chaves, categorias e símbolos (RÜSEN, 2010a, p. 56).

Rüsen (2010a, p. 47) ainda afirma que é impensável um processo de orientação que dependa exclusivamente de apenas um deles e Cerri (2014) também conclui, com base em dados empíricos, que esses modos/tipos de geração de sentido não se excluem entre si.

O que é possível apontar como contradição no pensamento de Rüsen é que, mesmo ele afirmando a impossibilidade da exclusão de um modo por outro, ele, claramente, hierarquiza esses tipos de geração de sentido, afirmando que eles “podem ser considerados níveis de desenvolvimento da consciência histórica” (RÜSEN, 2015, p. 254).

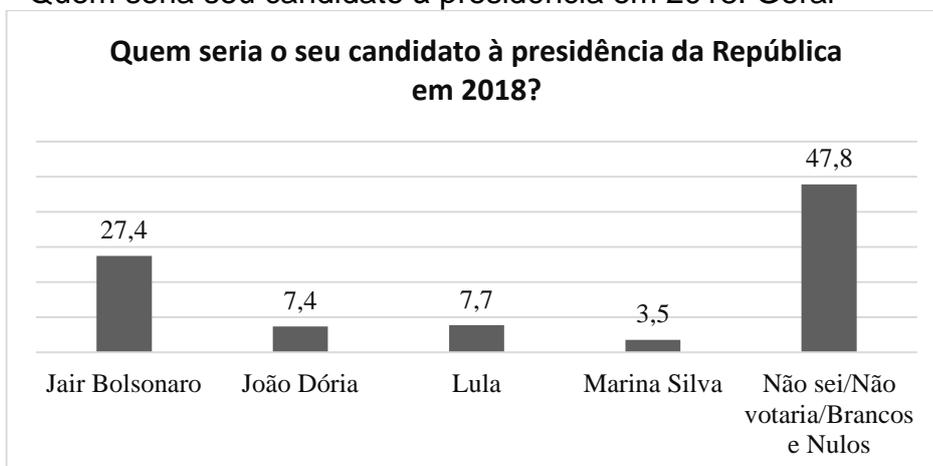
Dentro da análise que apresentaremos não pensamos esses modos como níveis de geração de sentido, justamente porque, como comprova Cerri (2014), ao responder um dado questionários os estudantes não seguem apenas um tipo, pelo contrário, enxergam cada questão de forma particular, obtendo como resultado a possibilidade de em uma questão ele apresentar resposta de caráter exemplar, e em outra crítico, por exemplo.

Mesmo sem a hierarquização é importante compreender que, na maioria das situações, há um modo de geração de sentido que está no centro da orientação do sujeito. Rösen (2015, p. 255) explica que um tipo está como o principal modelo de interpretação quando é ele que dita os critérios dominantes.

Frente a essas proposições a análise que faremos aqui pensa a geração de sentido, de forma geral, no que tange a política. Ou seja, apontamos que os jovens têm gerado sentido de forma crítica, sendo esse o modelo de interpretação central no que tange às questões políticas.

O gráfico a seguir demonstra quem seriam os candidatos mais votados pelos jovens que participaram da pesquisa. Nessa questão do questionário havia opções mais variadas de nomes que estão no cenário político atual, entretanto aqui apresentamos apenas os possíveis candidatos que alcançaram mais de 3% das intenções de votos. É importante destacar que constava nas opções o nome de Michel Temer, mas de todos os entrevistados apenas 1 votaria no presidente em exercício.

Gráfico 1 - Quem seria seu candidato à presidência em 2018: Geral



Fonte: o autor

É possível observar pelos dados levantados a insatisfação com o atual estado da política brasileira entre os jovens, pouquíssimos marcaram a permanência do atual governo até 2018 e pouquíssimos marcaram Temer como seu candidato à presidência na próxima eleição. É essa crise, que é política, econômica e institucional, que Rösen (2015, p. 44,45), de modo geral e teórico, classifica com Experiência Histórica e requer uma nova organização do passado para a geração de um novo sentido que oriente a prática cotidiana.

Essa crise, citada acima, acaba então por deslocar a geração de sentido, que os jovens de 2012/2013 apresentavam, de tradicional<sup>3</sup>, com um comportamento beirando a indiferença, para o modo crítico atual. Aqui é importante ressaltar que Rösen (2010a) colocava o modo Crítico também como um tipo dentro de sua hierarquia, que já destacamos que não trabalhamos com ela, entretanto ele passou a aloca-lo entre os demais três modos, como um tipo de geração de sentido intermediário que permite a escalada do sujeito da geração mais simplória para a mais complexa (RÖSEN, 2015, p. 254,255).

Aqui utilizamos o modo Crítico não como um modo de transição entre as demais, porque uma vez que a geração de sentido crítica permite ao sujeito a força de negação ele pode negar o sentido tanto tradicional, como exemplar, tanto genético, não sendo o modo crítico, assim, apenas um caminho entre as três outras tipologias.

## Modernidade

Afirmamos anteriormente que a geração que temos notado através dos dados levantados ocorre de maneira crítica, pensando o conceito de Rösen (2010a, p. 56) de Geração de Sentido Crítica em que o sujeito se coloca contra narrativas mestras de uma dada sociedade e tempo. Essa crítica está posta à Modernidade e o que faremos nos parágrafos a seguir é caracterizar modernidade principalmente baseado do que Heller e Fehér (1994) nos apresentam no texto *O Pêndulo da Modernidade*.

Para os autores a Modernidade está baseada principalmente na dinâmica da dialética hegeliana, ou seja, “a modernidade se afirma por meio da negação. A modernidade só pode manter sua identidade somente se várias coisas mudarem

---

<sup>3</sup> Conclui-se que se posicionavam assim através dos dados da pesquisa *Jovens e a História no Mercosul* apresentados por Cerri e Duarte (2012, p. 248).

constantemente e se pelo menos algumas coisas forem continuamente substituídas por outras” (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 53).

É interessante observar que eles também destacam como característica da modernidade a valorização do novo sobre o velho, ou seja, há as críticas às instituições e essas críticas acabam, dentro do movimento dialético, por criar opções novas às instituições ou nas instituições postas (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 54). Para além disso os autores apontam que a arte de governar é “antes, a expressão do espírito inovador universal dos modernos que não se impressionam com a estrutura aristotélica das formas de governabilidade logicamente possíveis, mas têm confiança em poder descobrir novas formas para além das limitações” (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 66).

Rüsen (1997, p. 81) afirma que “no tocante à política, modernização significa democratização: a modernidade é uma forma democrática de organização o poder político”. Concordando com essa assertiva do pensador alemão, mesmo sem citá-lo, o *Dicionário de Conceitos Históricos* afirma que o “termo ditadura passou a designar todos os governos não democráticos, assumindo, para a sociedade ocidental, um significado negativo, visto que, para os valores burgueses, um regime positivo seria a democracia, o regime de governo da maioria” (SILVA e SILVA, 2009a, p. 106).

Com as citações do parágrafo acima podemos perceber a democracia como um outro traço da modernidade que se impôs quase a todo mundo, ou mesmo ao mundo todo, uma vez que “todos os regimes contemporâneos, paradoxalmente, qualificam-se sempre como mais ou menos democráticos” (SILVA e SILVA, 2009b, p. 90).

Ainda há, dentre outras, uma característica que para os objetivos do presente trabalho vale a pena ressaltar, que é a ideia de progresso. Heller e Fehér (1994, p.77) destacam que a “típica ilusão dos modernos tem sido, por dois séculos, a *idée fixe* de um movimento unilinear de ‘progresso’, apontando para frente”, mas também afirmam que (...)

(...) com a expansão e entrenchamento das democracias liberais, permitindo o balanço do pêndulo, e com a formulação de uma consciência pós-moderna, que nega tanto o progresso universal como a regressão universal, uma nova imaginação dinâmica surgiu (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 77).

Le Goff é outro autor que resalta esse movimento que se firmou na modernidade. O autor afirma que “o século XIX foi o grande século da ideia de

progresso, na linha dos dados adquiridos e das ideias da Revolução Francesa” (LE GOFF, 1996, p. 256). Entretanto ele mesmo explica que essa ideia de progresso passa por um momento de *crise* com a I Guerra Mundial, mas que com a crença de ser a última vez retomou-se o otimismo, mas o Nazi-Facismo se coloca como o ataque maior a crença no progresso (LE GOFF, 1996, p. 267).

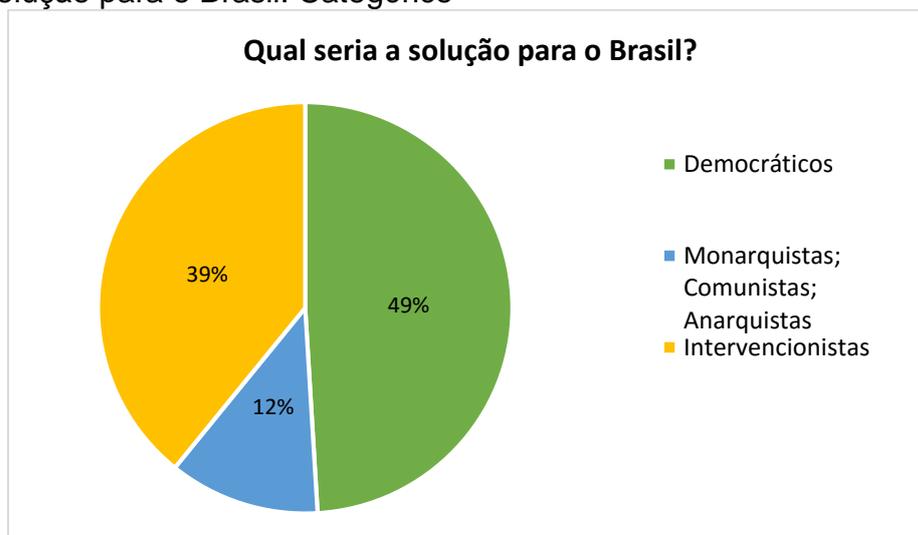
Rüsen (1997, p. 86), de forma mais específica no que tange aos estudos e pensamentos científicos, também chama a atenção para a ideia de progresso relacionada com as mudanças históricas desenvolvida pelo Iluminismo, e também, dentro da historiografia, o historicismo manteve a ideia, mas direcionou suas reflexões para o conceito de desenvolvimento.

Para a análise aqui utilizaremos a geração de sentido genética como “a forma moderna do pensamento” (RÜSEN, 1997, p. 90). Com isso a geração de sentido genética é aquela que, em momentos de crise, alimenta a ideia de mudança dialética (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 53); que com as mudanças apoia a sobreposição do novo sobre o velho (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 53); que se esforça para pensar novos modos de governo (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 66); que valoriza a dinâmica democrática (RÜSEN, 1997, p. 81); e, por fim, que alimenta a ideia de que é possível fazer melhor para evoluir (HELLER e FEHÉR, 1994, p. 77).

## Análises

Para que possamos fazer as análises de forma mais clara será apresentado o gráfico com os dados de como os jovens se posicionam frente a questão de qual seria a melhor saída para o Brasil hoje. As respostas foram divididas em: Democráticos, que são os que escolheram as opções de Eleições Gerais Já ou permanência do atual governo até 2018; Intervencionistas, que são os que optaram pelas opções de Implantar uma Ditadura, uma Intervenção Militar e Fechamento da Câmara dos Deputados e Senado; por fim, os que escolheram as opções de Revolução Comunista, Revolução Anarquista ou Entregar o Governo para os herdeiros de D. Pedro II.

Gráfico 2 - Solução para o Brasil: Categórico



Fonte: o autor

Frente a discussão sobre modernidade e também sobre os modos de geração de sentido, apontamos que não podemos definir, pois é um limite do instrumento utilizado na presente pesquisa, ao certo sobre a geração de sentido construída pelos jovens que pedem a Revolução Comunista. Isso porque há a possibilidade dele estar pensando em recuperar, tal qual foi, o modelo Soviético, ou mesmo o Cubano ou o Chinês, o que seria uma geração de sentido crítica por não propor uma saída nova para as crises, mas utilizar modelos que já foram utilizados; ou mesmo ele poderia estar gerando sentido de forma genética, uma vez que estaria propondo um comunismo renovado, como elemento de uma síntese que agrega as críticas feitas aos regimes que assim se denominaram, mas também os pontos considerados positivos, além de construir um posicionamento junto às críticas e aspectos positivos de outros regimes, o que seria geração de sentido genética por buscar novos modos de governos como evolução do passado.

A mesma dinâmica de interpretação pode ser utilizada com os jovens que pedem uma revolução anarquista, porque ao mesmo tempo em que podem estar se baseando em uma renovação do anarquismo, podem, também, estar pensando nos movimentos do século XIX e XX.

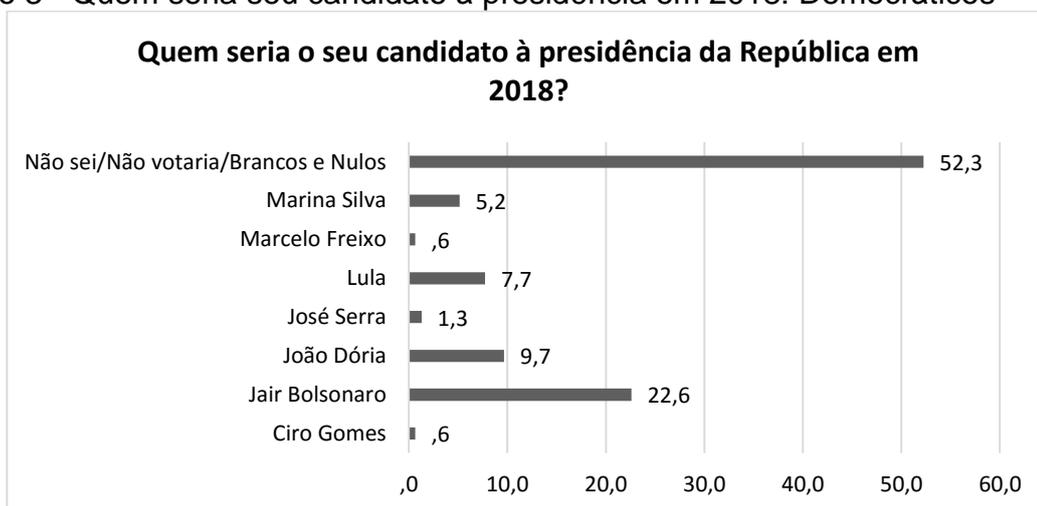
Os jovens que apontam como solução para o Brasil o monarquismo estão dentro da lógica de geração de sentido crítica, uma vez que rompem com a modernidade no que tange a valorização da democracia, de pensar um governo novo e porque sobrepõe o velho sobre o novo e não ao contrário. E não se

classificam na geração de sentido exemplar ou tradicional por apresentarem uma opção fora do que está posto, ou seja, não utilizam como exemplo para reformar o presente e nem admitem a dinâmica político-temporal como contínua e dada.

Os jovens intervencionistas também geram sentido, no que tange a política, de forma crítica, porque apelam para um modelo de governo que já foi utilizado, há pouco tempo, no Brasil e não estão pensando em uma renovação, mas uma volta. Ou seja, apontam para a ideia de que o ontem é melhor do que o hoje, o que se contrapõe a dinâmica moderna da crença no progresso, e também se contrapõem a ideia do novo suplantando o velho. Também, ao assumir esse posicionamento, se colocam de forma crítica à dinâmica democrática e anulam a, na sua solução, a dialética característica da modernidade uma vez que o modelo aplicado pelos militares no Brasil não permitia pluralidade total de ideias e debates.

Os jovens que se posicionam como democráticos são, a princípio, os que estão dentro da dinâmica, não querendo ser redundante, democrática. Entretanto há a necessidade de analisar em quem eles votariam. Sob essa necessidade apresentamos o gráfico a seguir que se refere ao candidato que eles escolheriam para assumir a presidência da República.

Gráfico 3 - Quem seria seu candidato à presidência em 2018: Democráticos



Fonte: O autor.

Os jovens que marcaram a opção “não sei/não votaria/brancos e nulos” não conseguimos fazer relações sobre a geração de sentido e sua visão acerca da modernidade, uma vez que podem simplesmente não ter seu candidato

contemplado entre as opções; ou podem não acreditar que seu voto faça diferença; ou ainda podem se negar a votar porque não acreditam mais na democracia brasileira, mas não propõem algo diferente; os apontamentos são muitos, mas o fato é que não conseguimos traçar de forma clara relações efetivas entre esse posicionamento, a modernidade e as lógicas de geração de sentido.

Quanto aos 22,6% de jovens que afirmam votar no Bolsonaro<sup>4</sup> esses podemos classificar dentro da lógica da geração de sentido crítica. Isso porque, mesmo tendo apontado uma saída democrática para o Brasil, eles votariam num pré-candidato que nega a própria ideia de democracia moderna quando se alinha ao modelo empregado pelos militares durante os anos em que estes estiveram no poder no Brasil. Esse mesmo candidato ainda nega a dialética, uma vez que se coloca como militante anticomunista. Por fim, dentre outros aspectos, ele não representa mudança, o novo sobre o velho, pelo contrário, representa o velho sobre o novo.

Também é necessário ressaltar que esse voto dos democráticos em Bolsonaro pode representar um voto de protesto. Ou seja, pode ser que eles não estejam votando no projeto e discurso que o candidato representa de forma racionalmente clara, mas estão vendo nele a possibilidade, mesmo dentro da dinâmica democrática, de se colocar contra aquilo que está posto na política nacional atual.

### Considerações Finais

Desta forma, é possível compreender que a maioria dos jovens entrevistados se alinham politicamente dentro de uma dinâmica de geração de sentido crítica. Essa constatação é pertinente por contribuir com o panorama político da juventude atual e ajuda a compreender movimentos como os de apoio ao retorno dos militares ao poder no Brasil de forma intervencionista.

Esse tipo de exercício, que buscamos fazer aqui, é essencial para que a História, produzida de forma científica, possa voltar a ter papel de orientação na sociedade em que ela está inserida. Ele está inserido dentro da lógica da Reflexão Didática (BERGMANN, 1989/1990), que é essa busca por responder as questões do presente.

---

<sup>4</sup> Aqui fazemos a análise dos votos no Bolsonaro por ser, entre os candidatos, o que alcançaria, com folga significativa, mais votos.

Cerri (2013) e Saddi (2012) apontam a necessidade para que a História saia do seu isolacionismo e torne, novamente, a ter papel de orientação dentro da sociedade em que está inserido. Essas ideias estão dentro da lógica da Didática da História, que é o campo da História responsável por estudar a circulação do conhecimento histórico, dentro e fora da área científica.

Quando observamos os dados percebemos o *desenvolvimento regressivo*, expressão paradoxal tal qual é esse movimento, e quando afirmamos isso estamos dentro da ideia de progresso também nos colocada pela modernidade. Isso porque a modernidade permite a abertura para o contraponto e o que se torna possível perceber é que há uma tendência crescente de retorno a um período pré-moderno, onde a liberdade ao diferente e a valorização da alteridade são vistas de forma negativa.

#### Referências Bibliográficas

BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.

CERRI, L. F. O Historiador na Reflexão Didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CERRI, L. F. Tipos de Geração de Sentido Histórico. In: SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN (ORG.), A. C. **Passados Possíveis: A Educação Histórica em Debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 179-194.

CERRI, L. F.; DUARTE, G. R. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 16, p. 229-256, 2012.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 4ª. ed. [S.l.]: Paz e Terra.

KOSELLECK, R. Espaço de experiência e Horizonte de Expectativa: duas categorias históricas. In: \_\_\_\_\_ **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006b. p. 305-327.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. (et. al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

RÜSEN, J. A História entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, 1997.

RÜSEN, J. Perda de Sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2001.

RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da História : Formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: UnB, 2010a.

RÜSEN, J. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, Julho-Dezembro 2012.

SADDI, R. DIDÁTICA DA HISTÓRIA NA ALEMANHA E NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE SURGIMENTO DA NEU GESCHICHTSDIDAKTIK NA ALEMANHA E OS DESAFIOS DA NOVA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL. **Opsis**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Ditadura. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009a. p. 105-109.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. Democracia. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009b. p. 89-93.



## **A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS NAS NARRATIVAS SOBRE A NAÇÃO**

Giuvane de Souza Klüppel<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho traz uma pesquisa de iniciação científica em fase inicial vinculada a um projeto guarda-chuva de âmbito nacional intitulado “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de ciências humanas”, coordenado pela professora doutora Caroline Pacievitch, onde se busca conhecer através das narrativas de jovens na faixa de 12 a 24 anos, a partir da amostra de estudantes de quatro grupos etários e escolares específicos, as ideias que os mesmos têm sobre sua nação e a história de sua nação. Procura-se entender em que medida as narrativas oficiais e as extraoficiais ensinadas nos diversos espaços de convívio delineiam a produção das narrativas, direcionando perspectivas comuns. Pretende-se reconhecer e relacionar as narrativas produzidas pelos jovens com a história ensinada e caracterizar os processos de apropriação e exclusão individuais partir da narrativa mestra com relação aos sentidos que lhe são atribuídos pela consciência histórica.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem histórica; Ensino de história; Didática da história; Pensamento histórico; Pesquisa qualitativa.

**Abstract:** The present text brings an early scientific research initiation linked to a national country pilot umbrella project entitled “The country and the world in a nutshell: young people’s narratives about their belongings – implications for the teaching of the humanities” coordinated by professor Dr. Léia Adriana da Silva Santiago, where it’s sought to know through the narratives of young people in the range of 12 to 24 years – from a sample of students organized around four specific age and school groups, collected with the application of qualitative questionnaires, the ideas they have about their nation and the history of their nation. It seeks to understand to what extent the official and unofficial narratives taught in the various space of conviviality delineate the production of the narratives directing common perspectives. It is intended to recognize and relate the narratives produced by young people with the history taught and to characterize the process of individual appropriation and exclusion from the *master narrative* in relation to meanings attributed to it by *historical consciousness*.

**Key-words:** Historical learning; History teaching; Didactics of history; Historical thinking; Qualitative research

---

<sup>1</sup> Graduando, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), giuvane\_sk@hotmail.com.

## Introdução

Antes de tudo, vale mencionar que, o trabalho a ser realizado por nós deriva de um projeto intitulado *Jovens e a História* do qual fazem parte pesquisadores de diversas instituições do Brasil e de outros países da América Latina. O projeto guarda-chuva acima mencionado é uma empresa iniciada em 2010 com o intuito de levantar dados interculturais por meio de questionários – com perguntas majoritariamente objetivas ordenadas a partir da escala de Likert – aplicados a jovens abordando temas com relação à aprendizagem histórica escolar, elementos de cultura política e de cultura histórica.

Nosso projeto nesse trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar os processos de construção de narrativas sobre a sua nação e a construção da democracia em sua nação por parte de jovens estudantes com a idade entre 12 e 24 anos da cidade de Ponta Grossa, Paraná, à luz das discussões da Didática da História com relação ao papel do ensino de história frente ao conjunto de saberes escolares e aos elementos da cultura que permeiam os espaços de convívio extraescolares.

Orientamo-nos pela questão de partida “Quais são os componentes da representação da história do Brasil e da sua democracia por jovens em idades entre 12 e 24 anos, aproximadamente, de diferentes etapas de formação?”, considerando as relações estabelecidas com a *master narrative* e os sentidos que lhe são atribuídos pela consciência histórica. A presente pesquisa situa-se no campo da Didática da História, tendo como foco analisar a aprendizagem histórica dos jovens que se adequam na faixa etária proposta, a partir da produção de suas narrativas sobre seu país e a construção da democracia neste, que acontecerá por meio de questionários qualitativos que contém, além da identificação pessoal a partir da idade, sexo, renda familiar, pertencimento étnico-racial e religião (as três últimas de resposta opcional por parte dos alunos), duas questões abertas elaboradas da maneira que se segue “Por favor, conte a história do seu país” e “Por favor, conte a história da democracia em seu país.”

Os questionários serão coletados a partir de uma quantidade mínima de 80 unidades por faixa etária, estruturando-se um teto a partir da estratégia da “bola de neve”, ou seja, caso a diversidade nas narrativas seja significativa deve-se seguir a coleta de dados, fixando assim uma quantidade máxima indefinida num primeiro momento.

As faixas etárias estipuladas serão quatro, e se apresentarão como idades médias, não necessariamente fixas, são elas: 12 anos, representando o início da aprendizagem sistemática da história a partir de um professor especialista; 16 anos, marcando o fim da escolarização fundamental nas escolas brasileiras; 18 anos, idade que marca o fim da escolarização obrigatória e o início da vida adulta ou profissional, e; 24 anos, que inclui pessoas no final de estudos universitários; totalizando assim um mínimo de 320 questionários ao fim das coletas. A escolha de jovens que se enquadram na pesquisa será estipulada a partir de critérios pré-requisitos que marcam diferentes grupos em diversas fases da trajetória escolar. São eles:

- Estar matriculado em turma de Ensino Fundamental com média de idade de 12 anos;
- Estar matriculado em turma de Ensino Médio com idade próxima a 16 anos;
- Ser ingressante de um curso de graduação nas áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências da saúde, com idade na faixa dos 18 anos, em instituição pública ou privada;
- Ser ingressante de um curso de graduação em história (licenciatura ou bacharelado), com idade na faixa dos 18 anos, em instituição pública ou privada;
- Estar concluindo um curso de graduação nas áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências da saúde, com idade na faixa dos 24 anos, em instituição pública ou privada;
- Estar concluindo um curso de graduação em história, com idade na faixa dos 24 anos, em instituição pública ou privada;

A abordagem com relação aos participantes será feita na seguinte ordem: 1) solicitar autorização aos diretores de escola e coordenadores de curso; 2) solicitar autorização dos professores de uma disciplina (preferencialmente docentes de história) para assim apresentar a pesquisa aos jovens; 3) propor aos jovens que respondam às questões propostas em, no mínimo 45 minutos. A coleta se dará mediante assinatura de termo de consentimento por parte dos responsáveis, no caso de minoridade, e dos próprios jovens, para maiores de idade, e de termo de concordância por parte das instituições envolvidas.

Como fim, espera-se identificar, analisar e compreender quais são as narrativas históricas e como elas são constituídas por jovens de diferentes idades e em diferentes etapas da vida escolar.

“Quais são os conhecimentos históricos sobre o Brasil narrados por jovens brasileiros, com idade entre 12 e 24 anos (aproximadamente), iniciantes e concluintes de cursos de graduação das áreas de ciências humanas, ciências da saúde e ciências exatas?” e “Quais justificativas históricas são referenciadas pelos jovens ao narrarem o processo de construção da democracia?” são perguntas que serviram de base para investigar os processos de construção de narrativas de jovens sobre sua nação.

## Desenvolvimento

A maneira de analisar os questionários será a partir da aferição da presença da influência de *narrativas mestras* nas narrativas dos jovens. As *narrativas mestras* ou *master narratives*, se definem a partir de quatro características segundo Carretero e Van Alphen (2014), sendo elas:

- I. O estabelecimento do assunto histórico em termos de inclusão e/ou exclusão, que determina a expressão da narrativa e a exclusão do(s) “outro(s)”;
- II. O estabelecimento de uma identidade compartilhada entre o narrador e o passado histórico estabelecido (a partir da utilização dos pronomes “nós” e “eles” p. ex.), que pode carregar juízos de valor;
- III. A simplificação da narrativa a partir de determinados temas, como a busca por território ou por libertação, que pode assumir caráter teleológico e minimizar ou evitar certos temas ou sujeitos;
- IV. A demonstração de uma visão romântica da concepção da nação e da nacionalidade, que considera, no lugar de um processo de disputa, uma condição de preexistência.

Estas quatro características revelam uma visão anacrônica de história, fornecendo uma visão tendenciosa que tem como objetivo legitimar a história como objeto para identificação nacional (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014).

A metodologia sugerida por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016) servirá como modelo para análise das narrativas. Não cabe aqui explicitar minuciosamente os procedimentos que serão seguidos devido ao caráter extremamente metodológico. É de interesse, porém, mencionar que tal metodologia apoia-se no uso de softwares que permite a análise de evocações e relações estabelecidas entre palavras-chave.

Os procedimentos mencionados incluem a avaliação da frequência no uso de determinados termos, incluindo-se a frequência das inter-relações que ocorrem entre

as palavras e a disposição das mesmas a partir da análise de rede, o que permite calcular centralidades, densidades e estruturas em comunidades, revelando tendências de sentido produzidas em conjuntos discursivos (SILVA; SILVA, 2016, p. 135). O uso de tais softwares de processamento de dado apresenta inúmeras vantagens, uma delas é a de permitir a percepção de tendências de sentido em grandes quantidades de documentos. Além disso, “a grande vantagem da aplicação dessa técnica é que esses sentidos são produzidos apenas a partir das falas dos depoentes ou entrevistados, sem intervenção do pesquisador, e portanto, sem pressupostos teóricos pré-formulados” (SILVA; SILVA, 2016, p. 144).

Da diferença de pesquisas no campo da Didática da História que antecedem à nossa e que trilharam um caminho parecido, podemos aferir que o diferencial em nosso projeto é a conjugação teórico-metodológica e temporal intencional entre os diversos grupos etários envolvidos envolvidos.

Buscando na bibliografia empresas que fornece modelos conceituais para nossa pesquisa, servindo em muitos casos de referência podemos citar os projetos “Youth and History” e o “Jovens e a História no Mercosul”. O primeiro desenvolvido na Europa em meados dos anos 1990 ocorreu a partir da aplicação de questionários fechados baseados na escala Likert destinados a jovens e seus professores. Serviu de referência para o desenvolvimento do projeto latino-americano iniciado em 2010 que abordou temas relacionados à aprendizagem histórica, aos elementos da cultura política e da cultura histórica e à consciência histórica de jovens alunos.

Outro exemplo presente na literatura, e que aborda questões muito próximas às que pretendemos investigar é a pesquisa realizada por Mario Carretero e Floor van Alphen com jovens argentinos pertencentes à classe média urbana, matriculados no 8º e no 11º grau da escola pública de Buenos Aires. O procedimento de pesquisa ocorreu a partir de entrevistas individuais com os estudantes onde se buscava entender se a representação histórica dos jovens com relação a eventos da memória nacional se sofisticava no decorrer da escolarização.

Existem outros projetos semelhantes, dentre os quais Barca e Schmidt (2013), realizado com estudantes português e brasileiros no início do século XXI a partir de um questionário aberto que visava investigar as mudanças com relação à história.

Nossa pesquisa continuará fazendo uso dos questionários, aplicados a partir de questões abertas, pesquisando as concepções sobre a nação de jovens, trabalhando porém com uma amostra mais diversificada de alunos dentro do contexto

ponta-grossense e explorando a consciência histórica baseando-se em Jörn Rüsen e nas competências narrativas de Agnes Heller que nos servem para a construção de identidades históricas.

O referencial teórico metodológico a ser utilizado na pesquisa em questão está embasado no campo da didática da história, visando sobretudo apreender a maneira com que a história é assimilada por jovens, considerada as diversas nuances e esferas de obtenção de conhecimento histórico. Alicerçamo-nos para as discussões acerca da aprendizagem histórica em diversos estudos realizados por pesquisadores da consciência histórica, dentre os quais vale citar Jörn Rüsen (2001 e 2006), para quem, em sua definição para o campo, o objetivo da didática da história é investigar o aprendizado histórico – em consonância com nossa proposta de pesquisa –, e “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações a consciência histórica” (2006, p.16). Para a análise das fontes, ou seja, os questionários e as respectivas narrativas encontradas neles, será realizada uma análise onde considerar-se-ão os diversos temas encontrados, decompondo-os e separando-os individualmente, para após a obtenção resultados de todos os diagnósticos cruzar os dados e verificar a presença de elementos constantes e/ou isolados, tendo em conta, é claro, todo o contexto de produção destas mesmas narrativas para a problematização.

Como meio de análise para atingir os objetivos propostos serão utilizados os 4 tipos de geração ou constituição do sentido histórico de Rüsen, que apontam para o “nível” de utilização da reflexão histórica com relação aos diferentes temas presente nas narrativas (2007). Progressivos, com relação ao exposto na frase anterior, são eles, o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético, que tem como importância aqui, a distinção de e das diversas representações quanto ao sentido e ao significado atribuído às narrativas história e pelas narrativas históricas obtidas. Em consonância a isto, será utilizado o quadro de configuração temporal com o qual as pessoas se relacionam para a produção de suas narrativas, de Agnes Heller (1993).

### Considerações Finais

A questão da aprendizagem histórica varia em consonância com diversos fenômenos da vida prática e da subjetividade de cada ser. A consciência histórica<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Por consciência histórica entendemos o processo de orientação temporal, desenvolvido em todos os sujeitos, que, a partir de experiências no tempo – sejam estas vivenciadas pelo próprio sujeito ou não – dá respostas a carências de orientação. Como veremos adiante, ela aparecem em diversos níveis

que direciona interpretações, objetivos, identificações, dentre uma série de outras minúcias com relação aos conteúdos da disciplina histórica é um conceito variável dependendo da situação espaço/temporal em que está presente. O mesmo se dá com a disciplina História.

As narrativas aparecem neste contexto como fundamentais para a análise da representação do passado por parte de determinado sujeito, na medida em que estão intimamente relacionadas com o conhecimento histórico, e que a existência dela como competência é considerada necessária para se desenvolver uma consciência histórica (Carretero; Van Alphen, 2014, p. 290, 291). As narrativas sobre a história nacional que aparecem na instituição escolar e no dia a dia, apresentam-se como *master narratives* – a partir de Carretero e Van Alphen –, influenciando a visão sobre o presente, o passado e o futuro que determinada pessoa terá, e, por consequência, limitando, assim, perspectivas críticas quanto a contradições na história nacional.

Dessa maneira, as narrativas sobre a nação são ferramentas para se entender como o passado é entendido, já que, por mais que sejam uma influência, como narrativas mestras, elas não são reproduzidas passivamente ou integralmente, mas passam por processos de resistência, de apropriação e exclusão.

Nossa problemática tem a possibilidade de evidenciar questões que dizem respeito à própria consciência histórica e à compreensão que a didática da história possui sobre a construção de narrativas históricas por parte das pessoas em geral e dos jovens em específico. Investigar essa problemática depende do estudo da apropriação de conceitos e conteúdos da disciplina histórica, seja no âmbito formal, escolar, ou informal, no contato diário com diversas instituições e pessoas com que se convive durante a trajetória de formação do ser. Com relação aos *jovens*, foco e objeto de nossa pesquisa, é justificada sua escolha a partir do momento em que encaixam-se precisamente com a intenção proposta pelo trabalho, a saber, analisar as narrativas elaboradas por jovens com relação à história do Brasil.

Tendo em vista objetivos pragmáticos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem escolar, seja na atuação dos discentes ou nos conteúdos e nos objetivos dos currículos e programas de estudos que estabelecem o cotidiano das aulas de história, vemos como necessário entender o pensamento histórico, a

---

que se relacionam com a dimensão da operação histórica operada no campo mental e exposta a partir do discurso ou da narrativa de cada sujeito.

consciência histórica e a memória histórica dos alunos como forma de se estabelecer bases empíricas para repensar os currículos de história e o próprio ensino de história. Pensamos esta tarefa a partir de questionamentos levantados por Michel Sauer (2015)

There are now more different concepts on the “curriculum market” than ever before. Yet these should not simply be decreed, but much rather be substantiated (it is, of course, debatable to which extent this is possible within the curriculum as a genre). Currently, history didactic positions, terms, and publications are referred to merely eclectically and allusively – and can be understood only if one already knows them. How about adopting a more detailed, stringent, or even footnote-based argumentation?

With regard to the efficiency and viability of their standards, curricula are situated on the level of suggestions, assertions, and hopes. Why are curricula not put to broader practical testing, which may not necessarily lead to saturated empirical evidence, but could at least create an experiential basis?

Um trabalho nesse sentido, quando assim direcionado, pode desenvolver chaves de leitura de narrativas históricas que podem ser úteis para professores no fazer de seu trabalho pedagógico. Além disso, o cruzar dos dados, com pesquisas semelhantes, podem contribuir para a problematização da formação dos professores de história em diversos níveis.

#### Referências Bibliográficas

ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. **Educatio Siglo XXI**. Murcia, v.31, n.1, p.25-46, 2013.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. **Cognition and instruction**. Londres-UK v. 32, n.1, p. 290-312, 2014.

HELLLER, Agnes. **Uma Teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.  
RÜSEN, Jörn. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010.

SAUER, Michael. Once again: Curricula. **Public History Weekly**. Basileia, v.3, n.16, 2015. Disponível em: <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/3-2015-16/once-again-curricula/> Acesso em: 20 set. 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Joseli. Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**. Ponta Grossa, v.7, n.1, p.132-154, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041/Artigo>> Acesso em: 20 out. 2017.



## **REVOLTA DOS PINGUINS E A HISTÓRIA**

Luiz Eduardo Ferreira Palma<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tentará mostrar a relação entre aprendizagem histórica e a ação prática, num contexto específico que foi a revolta do Pinguins, ocorrida no Chile no ano de 2006. Evidenciando também nesse contexto o papel da educação. Esta pesquisa se desenvolverá tendo como fontes as bibliografias sobre o referido tema, a análise de dados sobre os alunos do Chile especificamente de Santiago no projeto “Jovens e a História”. Ao final estabelecer a dialética da revolta com ensino e a aprendizagem histórica, isto é, quais as influências e determinações que uma causou a outra.

**Palavras-Chave:** Ensino de história; cultura histórica; movimento estudantil; educação no Chile.

**Resumen:** Este trabajo intentará mostrar la relación entre aprendizaje y la acción práctica, en un contexto específico que fue la revuelta de los Pingüinos, que ocurrió en el Chile en año de 2006. Evidenciando también en este contexto el papel de la educación. Este estudio se desarrollará teniendo como fuente las bibliografías sobre el referido tema, el análisis de datos sobre los alumnos del Chile, específicamente de Santiago en el proyecto “Jóvenes y la Historia”. Al final establecer la dialéctica de la revuelta con la enseñanza y el aprendizaje histórica, es decir, cuáles las influencias y determinaciones que una causó a la otra.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Historia; cultura histórica; movimiento estudantil; educación en el Chile.

### Introdução

A revolta dos pinguins foi uma grande inovação, uma atitude emergente, a única saída aparente frente às tantas repressões. Uma novidade que causou estranheza para a então presidente chilena Michelle Bachelet, que não soube dar voz àqueles jovens encapuzados e escondidos nas escolas, talvez por isso gritaram e sua voz se alargou pelo continente sul-americano e chegou aqui no Brasil. O interesse por essa pesquisa surgiu exatamente pela minha experiência enquanto aluno de escola pública que em forma de protesto às medidas tomadas pelo governo federal, que desfavoreciam a educação, ocupei a minha escola no ano de 2016. Essa onda de

---

<sup>1</sup> Graduando de licenciatura em história pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: luizeduardosti@hotmail.com.

ocupação ocorrida nesse referido ano em todo o estado do Paraná e no Brasil, como também, a onda de ocupações ocorridas em São Paulo no ano de 2015, tem grande influência, ao menos na estratégia de ação, dos secundaristas chilenos. A presente pesquisa, que está em fase inicial, está sendo orientada pelo professor doutor Luis Fernando Cerri, do departamento de história da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Existe algo em nossa geração, entendido por CUADRA (2007) como síndrome pós ditadura, que é um grande sentimento de acomodação, é a negação do pensamento de que: “el conflicto representa una parte fundamental de la propia dinámica de nuestras sociedades” (CUADRA, 2007). Pode-se chamar isso também de “síndrome da Rã”. Existe uma história, daquelas as quais se contam às crianças, com grandes fundos morais, que diz que para se cozinhar uma rã deve-se colocá-la em água fria e com pequeno fogo ligado, ela (a rã) nadará tranquilamente, pois vai se adaptando à pequena elevação da temperatura, a ponto de que quando a água atinge a temperatura certa para cozinhá-la, a rã não possui mais forças para num grande salto fugir e acaba ali cozida, ou seja, ela foi morrendo aos poucos e não percebeu; porque se acostumou. Assim também quando saímos das ditaduras caímos nessa grande água gelada, os “filhos” daqueles que morreram lutando não querem mais empunhar suas espadas, porque a “água” neles ainda não os prejudica, mas agora está referida “água” está quente demais, é preciso fazer algo para que possamos pular dessa grande “panela”.

Por isso, essa movimentação dos secundaristas (estudantes que cursam o ensino médio) chilenos, brasileiros e outros merece atenção:

“Si optamos por analizar en profundidad el caso de las movilizaciones estudiantiles del 2006 que protagonizaron durante los meses de mayo y junio los estudiantes secundarios se debe a que consideramos que nos encontramos no ante una simple movilización estudiantil sino ante un verdadero acontecimiento” (AGUILERA, Oscar R. 2011).

A ação inesperada dos “pinguins”<sup>2</sup> alarmou de certo modo a população como um todo, porém principalmente o governo chileno que demorou em dar uma resposta adequada às reivindicações dos estudantes, e talvez nunca deu. A necessidade de querer tocar em frente seu projeto de governo sem dar ouvidos às reclamações e opiniões contrárias que viam de baixo:

“La noción de hipergobernabilidad supone entonces que las autoridades velan por el buen funcionamiento de las instituciones, previendo y resolviendo

---

<sup>2</sup> Os estudantes secundaristas chilenos ganharam esse apelido por seu uniforme, com camiseta branca e espécie de “blazer” preto, estilo ainda do século passado, se parecer com pinguins.

anticipadamente las reivindicaciones de la ciudadanía y sin que ésta precise movilizarse para alcanzar sus objetivos. (LA CUADRA, 2007).

É interessante ressaltar que as manifestações destes estudantes não se dão por um breve momento, o despontar secundarista ocorrido naquele ano de 2006 é resultado de uma construção de lutas, particularmente tendo como evento iniciador dessa onda de revoltas o chamado “*mochilazo*” ocorrido em 2001. Esse evento que reuniu entre 10 a 12 mil jovens nas ruas de Santiago, pedindo por melhorias pontuais na educação, foi o primeiro fruto da nova representação dos secundaristas chilenos a ACES (*Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundários*). Essa nova forma de organização criada a partir dos anos 2000, permitia maior expressão ao jovem estudante chileno, organizada internamente com representantes das chamadas “*comunas*” tomavam decisões de maneira democrática a partir de suas reuniões, essa nova organização se apartava politicamente dos movimentos de esquerda, mas se apresentava bastante efetiva quanto a organização dos estudantes, realizando uma série de manifestações nos anos seguintes ao “*mochilazo*”. As manifestações ocorreram anualmente até 2006 onde há a grande manifestação do poder juvenil chileno.

## Educação no Chile

Antes de continuarmos a relatar sobre a revolta em si, precisamos entender um ponto chave: o contexto da educação chilena. Segundo ZIBAS (2008), não podemos comparar inocentemente a educação brasileira com a chilena ou com qualquer outro país, visto que se assim fizéssemos apagaríamos todo o contexto histórico e geográfico específico de cada país, essa comparação, se existir, deve ser apenas para fins de melhor compreensão. Nesse caso, entendemos certa distância de nosso contexto para o deles, como exemplifica (ZIBAS, 2008):

Nesta leitura da realidade chilena por uma pesquisadora brasileira, talvez não seja supérfluo enfatizar o fato de que nossa população é pelo menos dez vezes superior à chilena, a qual foi estimada, em 2007, em pouco mais de 16,5 milhões de habitantes.(...) Já em 1860, a Lei Orgânica da Instrução Primária estabelecia no Chile que o ensino das primeiras letras deveria ser gratuito, universalizado (ou seja, para todas as classes sociais e para ambos os sexos) e sob a responsabilidade do governo nacional. Em 1920, a universalização foi transformada em obrigatoriedade (Nuñez Prieto, 2000, Apud, ZIBAS, Dagmar, 2008).

Ela ainda ressaltava outro fato interessante, que nesse momento da educação chilena a cobertura do ensino fundamental até o médio é praticamente plena, ou seja, quase todos os jovens que deveriam estar estudando estão.

Outro problema é a herança da ditadura Pinochet, ditadura extremamente neoliberal, que deixou profundos traumas naquela sociedade que não conseguiu se livrar completamente, e a expressão mais clara se dá na educação. O sistema de financiamentos e a forma de organização das escolas é tido como exemplo neoliberal na América do sul. Porém, em 16 anos de redemocratização pouco havia se feito quanto as mudanças na ditadura, mesmo que todos os governos democráticos posteriores ao do general, tenham sido liderados por políticos da chamada “*Consertación de Partidos por la Democracia*” (CPD), partidos considerados de esquerda, e que foi “autoproclamado de “gobierno ciudadano” (CUADRA, 2007) no caso de Michelle Bachelet.

O grande trauma talvez fica por conta da “*Ley Orgánica Constitucional de Educación*” (LOCE), que foi o “presente de despedida” do general Pinochet, promulgando-a no último dia de seu governo, ela tinha a intenção da total privatização educacional chilena, garantindo que a verba saísse do governo federal, mas que esse não se envolvesse na sua aplicação.

Esta ley permitió, entre otras materias, que la educación estatal fuese traspasada de los establecimientos públicos -bajo control del gobierno central capaz de mantener una buena calidad de instrucción- para los municipios” (CUADRA, 2007)

A chamada municipalização é grande geradora de desigualdade, já que havia diferença de financiamento nas escolas, o repasse geral se mantinha o mesmo, porém os municípios centrais conseguiam garantir melhor qualidade, gerando uma certa segregação entre as periferias e o centro. Essa lei facilitava a criação de estabelecimentos de ensino, e garantia que aqueles que quisessem ensinar poderiam, e ainda obterem lucros com a educação. Outro fator gerador de desigualdade é que algumas escolas privadas que recebiam subsídio do governo, tinham direito de cobrar mensalidades dos pais, o chamado “*financiamento compartido*”, é interessante deixar claro que essa possibilidade se deu através da promulgação da “*Ley de Impuestos a la Renta*” no ano de 1993, já no período democrático, esse modelo empregava em 2008 43% das matrículas (ZIBAS, Dagmar, 2008). Além desse modelo de escolas, existem as totalmente privadas com 8% das matrículas, e as totalmente municipais com 49%. (ZIBAS, Dagmar, 2008)

Ainda sobre esse panorama chileno, vale ressaltar que, os alunos chilenos passam muito mais tempo dentro das instituições, através da “*Jornada Escolar Completa*” (JEC) que estabelecia período integral de estudo. Essa foi uma das reivindicações pontuais feitas pelos estudantes, como em outras situações de período integral, as escolas não possuíam infraestrutura adequada e havia sérios problemas com a merenda e até mesmo com as instalações sanitárias.

Por isso, muito se ouviu por parte dos estudantes: “exigimos mayor intervención del Estado en el sistema educativo, la educación es un derecho y no un privilegio.” (CUADRA, 2007). Esse é um pouco do cenário educacional chileno do qual emergiu a revolta, passamos agora a refletir como ela se construiu naquele ano, suas estratégias de manutenção do conflito e suas breves conquistas após o final daquele ano.

#### A revolta

No início de 2006, nos dias finais do mês de abril, começaram as manifestações exigindo o passe escolar gratuito e a diminuição de tarifa da “*Prueba de Selección Universitaria (PSU)*”, o nosso vestibular, bem como questões pontuais como as melhoras na infraestrutura, já mencionado acima. As manifestações de rua mobilizaram muitos jovens, que lotavam as ruas nas suas reivindicações, como de costume. Porém, a resposta do governo não foi nem um pouco assertiva, e foi o que possibilitou a virada das manifestações. Sem lhes dar legitimidade o governo criminalizou seus atos, rebaixando suas atividades a atos de vandalismo e arruaça. A repressão policial foi violenta, as cenas de adolescentes feridos, sendo presos e arrastados foram constantes naquela semana. Nesse clima grande de tensão decidiram mudar suas estratégias, se torna insustentável a manifestação nas ruas, ao invés de tomarem essa atitude e serem oprimidos pela força policial, adentraram às suas escolas e por lá continuaram a paralisação, agora em todo o Chile as escolas estavam “*en toma*”, ou no bom português estavam agora, ocupadas.

O documentário “A rebelião dos pinguins”, produzido em 2007, relata um pouco dessa experiência da ocupação, mostrando os movimentos iniciais desses estudantes, o dia a dia na ocupação e a razão de suas demandas. Por várias vezes através da fala de várias pessoas, jornalistas, representantes políticos e os próprios alunos, o documentário deixa clara a ideia de um “movimento maduro”, que aprendeu com sua própria história, deixando de ser coadjuvante nesse processo e passando a

ser ator principal. Segundo o mesmo documentário, parte desse aprendizado de sua história se deu pelo enorme sucesso de um outro documentário anterior “Atores Secundários”, lançado em 2005 e que retratava a luta dos estudantes secundários na ditadura Pinochet.

Maria Jesús Sanhueza “*vocera estudiantil*” diz, no documentário sobre a revolução dos pinguins, que: - *Cuándo la asamblea tomo la determinacion de hacer una toma en carácter nacional, todos los participantes de la asamblea tomaron sus establecimientos*”. Segundo essa mesma estudante quase 90% dos colégios foram ocupados, a partir da realização da referida assembleia, todo esse movimento se dá pelo mês de maio de 2006. Quando os estudantes ocuparam os colégios, os enfrentamentos com a polícia diminuem, o que mostra a eficácia dessa nova estratégia. No dia a dia da ocupação realizam atividades esportivas, encontros culturais, palestras e debates acerca da situação política de seu país, decidem suas estratégias de ação enquanto permanecem em paralisação. Suas decisões eram todas tomadas através de assembleias, para os diálogos com o governo, ou em assembleias gerais entre os próprios estudantes, eram elegidos representantes estudantis que seriam porta-voz de todos os representados. Havia toda uma organização interna que separava os ocupantes em comissões, cada qual com sua devida função, que ia desde ajudar com a limpeza do local, o preparo das refeições, segurança, assessoria de imprensa (que era proibida de entrar nos colégios ocupados na maioria dos casos), e também o contato com a comunidade. Nos colégios eles dormiam, se divertiam (com esportes, jogos e com a convivência com os amigos), além dos debates sobre educação, já mencionados, e à sua maneira, muito eficaz, continuavam as negociações com o governo. Vale ressaltar que os pais também “ocuparam” indiretamente os colégios, visto que apoiavam aqueles jovens auxiliando-os com transporte, comida e outros incentivos. Durante esse processo de ocupação outras manifestações nas ruas foram feitas, e nesse momento já com apoio de outros movimentos sociais.

Neste momento já avançado de ocupação, as discussões se tornam mais politizadas e as demandas, por parte dos estudantes, menos pontuais. Já começam a surgir nesses momentos questionamentos quanto a estrutura educacional chilena, já se ouvem gritos vindo dos jovens pedindo o fim da “LOCE”. As universidades prestaram grande apoio às reivindicações dos secundaristas, mas de maneira indireta prestando auxílio aos colégios ocupados, assim também fizeram os estudantes de

instituições privadas. No ápice do movimento quase todos os setores do país paralisaram como forma de protesto.

Por fim, a repressão foi se organizando, a demora e a pressão dos opositores ao movimento aumentaram e como em muitas situações de manifestações da sociedade, o tempo se tornou maior inimigo. A presidente criou mecanismos para uma criação de um novo projeto educacional e atendeu a algumas demandas dos estudantes, como os investimentos em infraestrutura, a garantia do passe gratuito e tornou isento os estudantes de pagarem a *“Prueba de Selección Universitaria” (PSU)*. Após isso, os interesses quanto a continuidade do projeto para uma nova educação começaram a se tornar conflitantes, o que minou as forças do movimento que foi se esvaindo até acabar, as escolas foram sendo desocupadas e a rotina foi voltando ao normal, porém a cicatriz causada pelos “pinguins” ficou para a história chilena.

Em 2007 a Presidente propôs uma nova lei para regulamentar a educação, a Lei Geral de Educação (LGE). A ideia dessa lei era tentar limitar a possibilidade de lucro pela educação, e a não possibilidade de seleção para alunos até a 8ª série. A oposição se manifesta contrariamente alegando que essa lei não possibilitava a liberdade de ensino, e que não ajudaria em nada na qualidade do mesmo, propõe então um projeto de sua autoria também negado pela presidente. Ela então propõe à *“Alianza”* a criação de um projeto pluripartidário unindo seus interesses e os da *“Consertación”*. Dagmar (2008) apresenta em seu artigo, já mencionado, uma síntese dessas novidades: esse projeto incluía a mudança de duração da *“enseñanza básica”*, o nosso ensino fundamental, e do ensino médio, agora ambos teriam 6 anos, os dois últimos anos do ensino médio, porém, seriam de especialização em alguma área: *“humanístico”*, científico ou técnico-profissional. (O que poderia causar problemas na hora de ingressar no ensino superior pela limitação de conteúdo). A pré-seleção de alunos, nas escolas subvencionadas, até a sexta série ficava proibida, a partir desse momento essa seleção poderia se dar somente com critérios definidos e informados anteriormente às famílias. Quanto a política de lucros na educação, essa ficava permitida com alguns critérios limitadores, como a exigência de nível superior desse empresário e a dedicação exclusiva à área da educação. Também houve propostas para a criação de órgãos controladores de qualidade e fiscalizadores.

Essa lei, porém, como mostrado não levava em conta a destituição do financiamento *“compartido”*, apontado como grande gerador da desigualdade. As mudanças adaptativas não foram as melhores, mas pode-se considerar uma vitória

dos estudantes, já que a lei que resistia desde a ditadura estava sendo aos poucos desmontada.

### Um pensar teórico sobre a educação e a História

Até aqui o trabalho discorreu sobre questões mais práticas sobre a revolta e o cenário educacional chileno. A intenção desse trabalho é pensar a relação entre a revolta e o ensino, precisamente o de história, isto é, analisar através das ações dos estudantes reflexos do seu aprendizado em sala.

Recentes estudos no campo da didática da história proporcionaram uma reflexão acerca desse fato, como o conteúdo aprendido em sala pode e deve orientar para a vida prática.

Didática da história é um múltiplo conceito que é dificilmente selado em uma única definição, principalmente aqui no Brasil, segundo SADDI (2012) é mais conveniente apresentar as visões existentes sobre o referido tema. Em seu artigo: “O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada”, o autor procura traçar um panorama geral dessas definições. Há uma definição, talvez a mais comum, que vai se referir à didática da história como metodologia de ensino, e de técnicas pedagógicas. Essa visão limita a própria didática ao âmbito escolar, afastando-a também da ciência histórica e aproximando-a unicamente da área da educação.

Na proposição de Bergmann, a metodologia do ensino da história torna-se apenas uma das preocupações da didática da história; a pesquisa Youth and History é um exemplo dessa ampliação do campo de atuação, cujos resultados reforçam, inclusive, a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar. (CERRI, 2001 Apud SADDI, 2012)

Para essa nova definição de Didática da história, variada da definição alemã, entenderemos que:

A *Geschichtsdidaktik* abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a ‘consciência histórica na sociedade’. Essa didática não é apenas mais uma *Didaktik der...*(didática da...), mas um todo cuja definição numa única palavra – *Geschichtsdidaktik* – pode não ser casual. (CARDOSO, 2008 Apud SADDI, 2012).

Consciência histórica não é definida como uma qualidade, ou características inerentes a uns e não a outros, é, porém, “o procedimento mental antropologicamente constante de atribuir sentido ao tempo e obter orientação temporal, base para qualquer ação humana.” (CALDERÓN, CERRI, ROSSO, 2016). Complementando, a

consciência histórica também é: “[...] o total das diferentes idéias e atitudes diante do passado”. Trata-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu (JEISMAM, Apud, SADDI, Rafael, 2012.)

É o momento onde ao interpretar uma realidade presente, busco orientação em fatos passados para a minha ação, que me projeta ao futuro. Consciência histórica é onde se encontram: passado, presente e futuro. Importa dizer aqui que se resgata esse passado de maneiras distintas, o que ocasionará diferentes ações que poderão reestruturar a cultura histórica vigente ou reelabora-la. Cultura histórica pode ser entendida por:

“ (...), uma categoria que busca abarcar as condições e conseqüências sociais do conjunto de instituições e práticas que se vinculam ao passado, em particular, e à relação com o tempo, em geral. É razoável considerar que sociedades e seus subgrupos apresentem peculiaridades naquilo que se refere às suas respectivas culturas históricas. A orientação temporal, por sua vez, é produto da cultura histórica, que produz para a práxis humana uma direção/sentido para o tempo, e identidade histórica para o indivíduo. ” (CALDERÓN, CERRI, ROSSO, 2016)

É essa cultura que me fornece a formação de minhas ideias, de lá é que eu recupero esses exemplos de passado para minha ação presente. Que serão recuperados nos chamados momentos de “crise”, ou seja, situações do presente que forcem a ação da consciência histórica.

Está definido, portanto o objeto de estudos dessa nova visão de didática, porém é preciso compreendê-la em seu espaço maior, como “sub-disciplina<sup>3</sup> dos estudos históricos” (SADDI, 2010). Neste artigo (“DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO SUB-DISCIPLINA DA CIÊNCIA HISTÓRICA”, SADDI, 2010) o autor procura defini-la com inerente e mais próxima a história, do que da educação:

“Se pensarmos que a Ciência Histórica necessita de uma disciplina inerente que a pressione para que não se isole da vida prática dos homens; que o objeto de investigação da Didática da História não se reduz à metodologia do ensino de História nas escolas; que esta disciplina se abre para as contribuições das diferentes disciplinas afins, não podendo se realizar sem suas contribuições; e que da relação intrínseca entre Teoria da História e Didática da História, as Ciências da Educação podem auferir reflexões profundas sem perder suas especificidades;” (SADDI, 2010)

A didática da história deve ser pensada nessa forma, justamente pela força orientadora que a história possui. Nos seus pressupostos mais antigos a história era tida como “mestra da vida”, ou seja, através de exemplos ela ensinava. Hoje entende-se bem que exemplos passados carregam valores e pré-julgamentos pertencentes ao

---

<sup>3</sup> Optou-se por manter a grafia do autor: “sub-disciplina” e não subdisciplina.

seu tempo de origem e que não devem ser transpostos em outro tempo de maneira ingênua, porém a história deve recuperar a sua função vital, seu fim último, que é a sua capacidade de orientar para a vida prática, sua necessidade de ser ensinada. Segundo SADDI (2010) ela havia perdido isso com a historiografia do século XIX, e se recuperou com os historiadores alemães na década de 70, tais como Rüsen, Jeismann, Bergmann, que redefiniram os conceitos, as definições e funções para a didática da história e repensaram a própria ciência histórica.

### Considerações finais

Entendendo que a história existe para ser ensinada; que a didática não vai refletir apenas maneiras eficientes de se ensinar o conteúdo histórico produzido, mas de como esse conteúdo pode influir nas ações práticas do indivíduo, não limitando esses conteúdos a história aprendida na sala de aula, mas sim, a todas as informações históricas presentes e disponíveis na sociedade; e que há uma cultura histórica que nos direciona e nos dá identidade, podendo ela ser reestruturada ou conservada; se pode compreender a questão de partida deste trabalho que é: entender como toda essa movimentação da consciência histórica se dá no contexto específico da revolta chilena nomeada como revolução dos pinguins. Para compreender esse processo usaremos como fonte de pesquisas o projeto “Jovens e a História”.

Esse projeto foi inspirado em um projeto realizado na Europa com o nome de “Youth and History”, aqui no Brasil ele foi dirigido pelo professor Luiz Fernando Cerri e teve início no ano de 2010. Ele consiste em:

“ (...) um questionário extenso aplicado a jovens (e outro a seus professores), no qual a maior parte das questões é de respostas fechadas, com base na escala de Likert. O questionário aborda os temas da aprendizagem histórica escolar, elementos de cultura política e de cultura histórica dos alunos e professores, assim como situações simuladas de decisão que envolvem questões da atualidade sobre as quais os alunos e professores devem posicionar-se, nos quais são mobilizados seus saberes, identidades e expectativas no tempo” (CALDERÓN, CERRI, ROSSO, 2016)

O primeiro questionário foi aplicado no Brasil, Chile, Uruguai, Argentina e Paraguai, no ano de 2012. Ele gera resultados que podem se referir a um contexto maior, mas esses dados não geram probabilidades estatísticas, estabelecendo limites de confiança e de erro.

Espera-se ao analisar as fontes chilenas, especificamente os dados de Santiago, construir um conhecimento efetivo acerca da relação entre ensino histórico e as ações práticas na sociedade chilena no contexto da “Revolução dos Pinguins”.

#### Referências bibliográficas

AGUILERA RUIZ, OSCAR. Acontecimiento y acción colectiva juvenil: El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, núm. 35, pp. 11-26, 2011.

CALDERÓN, Fabián González; CERRI Luis Fernando; ROSSO Ademir José. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 36, no 71 • pp. 179-201, 2015.

LA CUADRA, Fernando de. Conflicto social, hipergobernabilidad y participación ciudadana. Un análisis de la “revolución de los pingüinos. **Pólis Revista Latinoamericana**. Disponível em: <<http://polis.revues.org/4699>>. Acessado em: 10/12/2017.

LA REBELIÓN pinguina: los estudiantes secundários chilenos contra el sistema. Direção e produção: Carlos Pronzato. Chile: La Mestiza audiovisual, 2007. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>>. Acessado em: 10/12/2017.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, 2012.

ZIBAS, Dagmar M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.



**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DIDÁTICA DA  
HISTÓRIA: ANÁLISE PRÉVIA DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS  
APLICADOS AOS ALUNOS**

Méris Nelita Fauth Bertin<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo expor resultados prévios dos questionários feitos aos alunos na pesquisa “A Educação das relações étnico-raciais na Didática da História”. Tanto para o teórico de Educação, Jean Piaget, como para o de História, Jörn Rüsen, os alunos constroem conhecimento concretamente, na prática, considerando intencionalidade, metodologia e planejamento. Assim, a pesquisa investiga como o conhecimento histórico interfere nos padrões pelos quais os estudantes entendem e significam o mundo, de modo a embasar suas atitudes e, embora ainda não tenhamos chegado a todos os resultados quantitativos, já contamos com alguns deles, e podemos antecipar algumas reflexões. A proposta da pesquisa em questão, em sala de aula, envolve entrevistas sobre histórias de vida com homens e mulheres afrodescendentes, produção de narrativa e dramatização, tendo como tema a educação das relações étnico-raciais e, como objeto, a desconstrução do racismo. Os questionários analisados foram aplicados antes e depois das referidas práticas socioeducativas e, por meio de uma análise de conteúdo dos mesmos, foi possível verificar que os alunos expandiram suas experiências, reconheceram as desigualdades originadas da discriminação racial e realizaram, pelo menos em parte, a desconstrução do racismo.

**Palavras-Chave:** Didática da história, desconstrução do racismo, ensino da história.

**Abstract:** This study aims to expose the previous results of questionnaires made to the students in the research "The Education of ethnic-racial relations in Didactics of History". Both for Education theorist, Jean Piaget, and for History, Jörn Rüsen, the students construct knowledge concretely, in practice, considering intentionality, methodology and planning. Thus the research investigates how historical knowledge interferes with the patterns by which students understand and mean the world, in order to ground their attitudes and, although we have not yet reached all the quantitative results, we already have some of them, and we can anticipate some reflections. The research proposal, in the classroom, involves interviews about life histories with Afro-descendant men and women, production of narrative and dramatization, with the theme of the education of ethnic-racial relations and, as an object, the deconstruction of racism. The questionnaires analyzed were applied before and after the aforementioned socio-educational practices and, through an analysis of their content,

<sup>1</sup> Mestranda em História, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Graduada em Licenciatura em História, pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (1997-2000). Professora de História do Ensino Fundamental II e Coordenadora da área de Ciências Humanas, do Colégio Marista Pio XII – Ponta Grossa. É professora desde 1987.

it was possible to verify that the students expanded their experiences, recognized the inequalities originated from racial discrimination and carried out, at least in part, the deconstruction of the racism.

**Key-words:** Didactics of history, deconstruction of racism, teaching of history.

## Introdução

Considerando que a cultura histórica<sup>2</sup> é a expressão visível da consciência histórica<sup>3</sup>, segundo Rüsen, e a qualidade dessa cultura influencia nas decisões que tomamos na vida prática, o ponto de partida para pensarmos sobre a aprendizagem da desconstrução do racismo foi investigar conceitos que pudessem trazer o objeto de aprendizagem para perto do aluno. Antes mesmo de aprofundar o conceito de experiência e empatia, os quais estão contidos em outro artigo, foi preciso buscar o conceito de cultura histórica, mais especificadamente na teoria de Jörn Rüsen, já que este conceito foi se transformando ao longo da história e das relações sociais num processo dinâmico e incessante.

Visto isso, diante das nossas fontes, algumas produzidas pela professora e outras pelos alunos, embasadas na história de vida dos afrodescendentes, o conceito cultura histórica em Rüsen foi fundamental.

Decorreu dessas fontes, especificamente neste artigo, alguns resultados das perguntas dos questionários que formaram um quadro rico de informações e experiências, que foram compreendidas e interpretadas através das dimensões da cultura histórica de Rüsen. São produções, reproduções, valores e expectativas de uma determinada parcela da sociedade, a qual está inclusa, a comunidade escolar.

## Fontes da pesquisa

O objetivo do trabalho " A Educação das relações étnico-raciais na Didática da História", foi fazer uma pesquisa-ação em didática da história, apropriando-se de uma metodologia de pesquisa da educação e da antropologia, mas sempre partindo e

---

<sup>2</sup> Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que- por sua vez- são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 217)

<sup>3</sup> Consciência histórica 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. (RÜSEN, 2010, p. 57)

retornando à História, como problematização. A disciplina didática da história, “se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios” (RÜSEN, 2015, p.247). Portanto, ela não é isolada da ciência histórica, mas sim, uma teoria da aprendizagem histórica com sua especificidade.

Assim, a pesquisa utilizou como fontes, o processo e a avaliação da aprendizagem histórica sobre a desconstrução do racismo, ou seja, as respostas dos questionários, antes e depois das experiências, a narrativa escrita dos alunos e a representação dessas narrativas em forma de dramatização.

### Minha prática

Depois de um longo percurso como professora do ensino fundamental I, II e Ensino Médio, ingressei no mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sendo orientada pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri.

Descobri que intuitivamente eu usava a experiência e a empatia em sala de aula, facilitando a construção do conhecimento histórico, mas minhas reflexões precisavam de uma abordagem teórica. Assim, cheguei ao encontro de vários autores (especialmente, Jörn Rüsen), que me ajudaram a refletir sobre o ensinar história. Escolhi como tema do meu projeto a desconstrução do racismo, que eu já trabalhava em sala de aula, desde o dia em que percebi haver um sofrimento calado, não assumido e sempre presente em sala, quando eu tinha um aluno(a) negro(a). Eu mesma no começo não sabia direito como trabalhar e me omitia.

Omissão essa presente cotidianamente na sociedade brasileira, nossas práticas passam longe de uma discussão complexa sobre o combate ao racismo e, portanto, da discussão sobre a discriminação racial e social. Continuamos silenciosamente varrendo para debaixo do tapete a nossa ignorância em relação aos africanos e seus descendentes, assim como, em relação aos indígenas.

Então, para que serve a aula de história? Serve apenas para o aluno receber informações históricas? Certamente que não, ela serve para ele entrar em contato com a história como conhecimento a ser construído, discutido e interpretado, bem como para que o aluno entenda que, como sujeito histórico, deve auxiliar para que nada fira a dignidade humana. Assim, é urgente que as aulas de história assumam - e não somente elas - que a luta do negro(a) é uma luta de todos os cidadãos.

Outro motivo que me fez escolher esse tema sobre a desconstrução do racismo, foi quando perguntei para o primeiro ano do Ensino Médio em que momento

eles haviam estudado a história dos africanos e a história dos afrodescendentes na escola, e eles prontamente falaram que foi na época da escravidão (Brasil Colônia), somente nesse momento.

Quando resolvi assumir e trabalhar as questões étnico-raciais com os alunos, comecei pelo viés da dramatização. Trazia um texto literário e os alunos dramatizavam sempre que estudávamos o Brasil colonial ou improvisávamos um teatro durante a explicação do conteúdo. Ou seja, repetia aquilo que os alunos do Ensino Médio haviam me dito trabalhar a África somente nesse contexto histórico.

Precisava mudar, comecei a ler sobre o tema e, em 2003, os livros didáticos e os currículos começaram a abordar o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, devido à Lei 10.639/03 que a incluiu como obrigatória aos ensino fundamental e médio das redes pública e particular, alterando, assim, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Contudo, o fato desse conteúdo estar na lei, não implica necessariamente que ele esteja na prática do professor.

Ingresso no mestrado com a pesquisa "A educação das relações étnico-raciais na Didática da História"<sup>4</sup> que tem por objetivo investigar como o conhecimento histórico interfere nos padrões pelos quais os estudantes de sétimos anos de uma escola particular de Ponta Grossa, na qual eu leciono, entendem e significam o mundo, de modo a embasar suas atitudes.

O trabalho se baseia numa pesquisa-ação em sala de aula, envolvendo, dois questionários, um antes e outro depois das seguintes práticas socioeducativas: escuta sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização, todas baseadas na experiência e no conhecimento das pessoas negras. Minha intenção é verificar se tais práticas nas aulas de história são capazes de alterar o modo de pensar e agir dos alunos quanto ao racismo, preconceito e discriminação.

Comecei o trabalho acadêmico com a elaboração do questionário, que foi aplicado no começo da pesquisa e no final. Achei difícil criar perguntas que tivessem potencialidades racistas e antirracistas, porque não queria ferir a comunidade negra com afirmativas insensíveis. Além disso, meu orientador alertou para o fato de que as afirmativas racistas ou antirracistas não deveriam ter sempre a mesma lógica para as

---

<sup>4</sup> Ao apresentar meu objeto de estudo nas disciplinas e em simpósios, às vezes, percebo estranhamento dos ouvintes sobre o fato de eu ser uma professora branca. Contudo, ressalto que meu objetivo não é ser protagonista desta luta, mas sim auxiliar na desconstrução do racismo, especialmente, pelo alcance e repercussão que temos quando somos professores.

resposta, por exemplo, o “concordo” na escala Likert, significar o racismo e o “discordo” o antirracismo, pois os alunos iriam perceber.

Depois de refletir sobre as perguntas e elaborá-las, o professor Luis Fernando Cerri fez várias intervenções. O próximo passo foi procurar um representante do movimento social negro de Ponta Grossa, Carlos Alberto R. de Souza, para que avaliasse as questões. Depois de alguns debates, o primeiro e o último instrumento de análise estavam prontos.

Apliquei o primeiro questionário no dia 22/05/2017 em duas salas dos sétimos anos, 68 alunos. Alguns tiveram dúvidas quanto a sua cor e outros quanto ao que é ser pardo, no mais, tudo transcorreu normalmente.

No dia 19/06/2017 vieram à escola conversar com os alunos a jornalista A, 35 anos, e o advogado B, 45 anos, para contarem sobre as suas experiências de vida, como enfrentaram e como enfrentam o racismo.

A jornalista foi a primeira a falar, mostrou que desde pequena enfrentou o racismo, disse que quando era criança nas festas juninas do colégio, ela e a irmã nunca tinham par para dançar e sim faziam trios com outras meninas ou tinham que dançar vestidas de meninos. Disse que demorou a perceber a relação desigual que acontecia nessas festas e, quando entendeu, começou a não aceitar esse tipo de situação. Anos depois, o mesmo aconteceu com suas filhas e teve que interferir no cotidiano da escola. Outro fato relatado por ela foi quando um pedinte bateu na porta da sua casa para pedir comida e quando ela o atendeu perguntou se a dona de casa estava. Esse tipo de constrangimento e discriminação ocorreu outras vezes. Também, foi recorrente em sua vida entrar numa loja e a vendedora dizer que o produto que ela estava escolhendo era muito caro ou apontar os mais baratos.

O advogado falou que, ainda na escola, a professora se aproximou dele e lhe disse que o Brasil um dia iria embranquecer, ele imediatamente achou aquilo maravilhoso e somente muitos anos mais tarde percebeu a violência da professora. Desse modo teve que aprender desde cedo a rejeição na estrutura escolar. Assim como, quando vai a locais públicos, como um restaurante, às vezes, é o último a ser atendido Também, disse que foi o único da sua família a fazer o Ensino Superior, fez Direito numa faculdade privada, o que dispendeu muito esforço, hoje ele acha que a situação está um “pouco melhor”, pois seus dois sobrinhos cursam faculdade.

É interessante como histórias absurdas sobre o racismo continuam se repetindo cotidianamente, o que mostra claramente que sustentamos não somente as

desigualdade, como os mecanismos que a reproduzem. Em 2016, os convidados para essa mesma prática, falaram sobre vendedores que apontam os produtos mais baratos para eles, o caso do elevador de serviço, o fechar os vidros do carro quando uma criança negra atravessa a rua, a perplexidade branca diante da inteligência ou da uma posição social de um afrodescendente e o sofrimento nas escolas.

Os alunos demonstraram interesse e atenção durante a escuta da história desses protagonistas, fazendo várias perguntas aos palestrantes. Infelizmente, houve pouco tempo para essas perguntas e eu pedi no término da atividade que eles escrevessem as dúvidas que restaram que eu entregaria aos convidados.

As propostas após essa escuta foram: escrever uma narrativa sobre o que ouviram e, depois, dramatizar essa narrativa.

#### Primeiro e último questionário

A elaboração e a interpretação do primeiro e do último questionário, os quais foram idênticos, serviu como ponto de partida e ponto de chegada para a análise das potencialidades racistas e da aprendizagem sobre a desconstrução do racismo, ou seja, almejou-se perceber a cultura histórica a qual “busca descobrir e descrever o papel específico desempenhado pela história nos contextos práticos de aplicação do saber histórico” (RÜSEN, 2015, p.217). É certamente, segundo Rüsen, a qualidade da cultura histórica que nos influencia a tomarmos decisões de modo a desconstruir preconceitos ou a manter a discriminação e o racismo e naturalizá-los.

Apontamos que, entre os dois questionários, houve longo espaço de tempo para que a análise, a reflexão e a construção da aprendizagem histórica sobre o racismo fossem focalizadas, entendidas e não contaminadas pela expectativa da pesquisadora ou pela percepção do aluno. O questionário foi elaborado com perguntas claras e objetivas e, depois, validado pelo movimento dos negros.

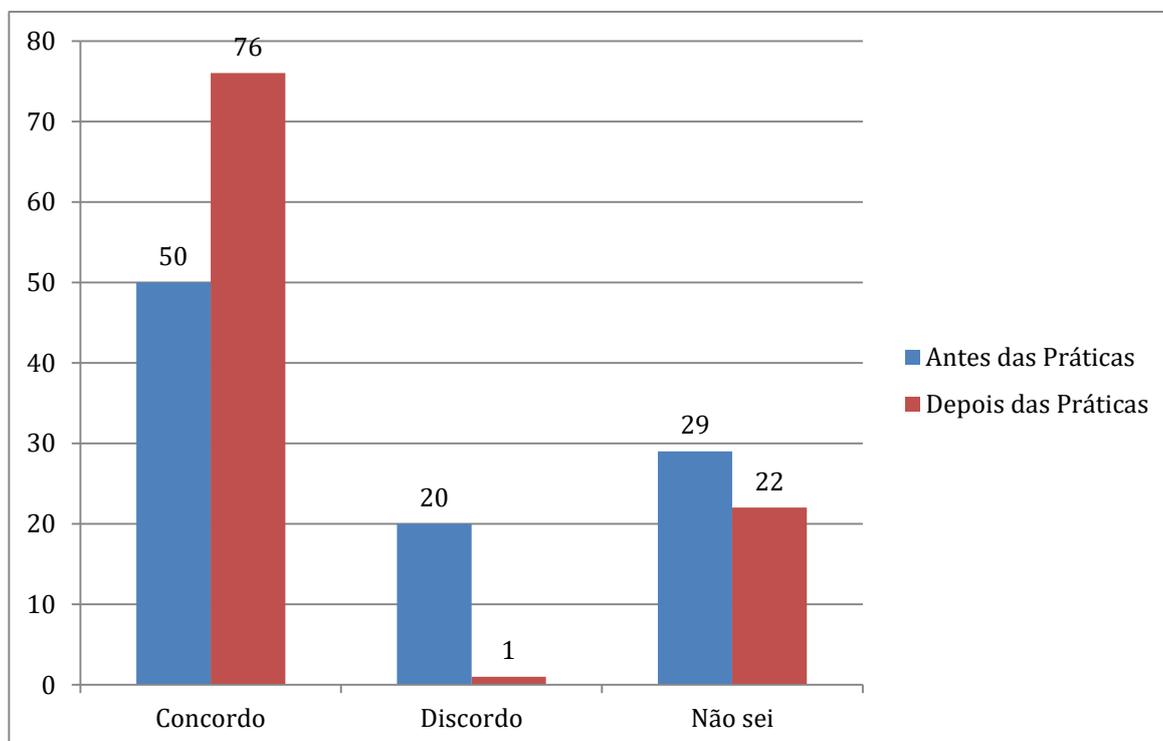
Escolhemos para esse trabalho analisar seis questões, das vinte e cinco aplicadas aos alunos, nas quais eles alcançaram um índice menor de mudanças após a vivência das práticas socioeducativas. Nestas seis questões, o índice de mudança se deu na ordem de 30%, enquanto que nas demais, tal índice chegou, algumas vezes, a 100%. Não obstante, a análise das questões aqui dispostas, cujas respostas não sofreram tão grande variação, demonstra mudanças no pensamento, comprovando, como há de se ver, que mesmo as menores transformações já podem ser consideradas positivas. Foram sessenta e oito alunos entrevistados.

Na tabela 1, a questão afirma que o cabelo crespo é tão bonito quanto o liso. Antes das práticas, 50% concordaram, 20% discordaram e 29% não sabiam o que responder, mas após as intervenções, 76% concordaram, 1% discordou e 22% não souberam o que responder. Para Rüsen, a cultura histórica pode ser dividida em cinco dimensões: a cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa. Essa questão, que envolve a beleza do cabelo crespo, entraria na dimensão estética, cujo fundamento antropológico abarcado por ela é o sentir. É possível afirmar que o “padrão” do cabelo liso ainda impera como critério de beleza para esses alunos, pois a porcentagem dos alunos que não souberam responder é muito alta.

Tabela 1:

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
O cabelo crespo é tão bonito quanto o liso.	34 50%	52 76%	14 20%	1 1%	20 29%	15 22%

Gráfico 1: o cabelo crespo é tão bonito quanto o liso (em porcentagens).



Examinando a tabela 2, “Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares”, é perceptível a falta de conhecimento sobre a realidade dos negros para os alunos, pois antes das práticas somente 51% alunos concordaram com a afirmação.

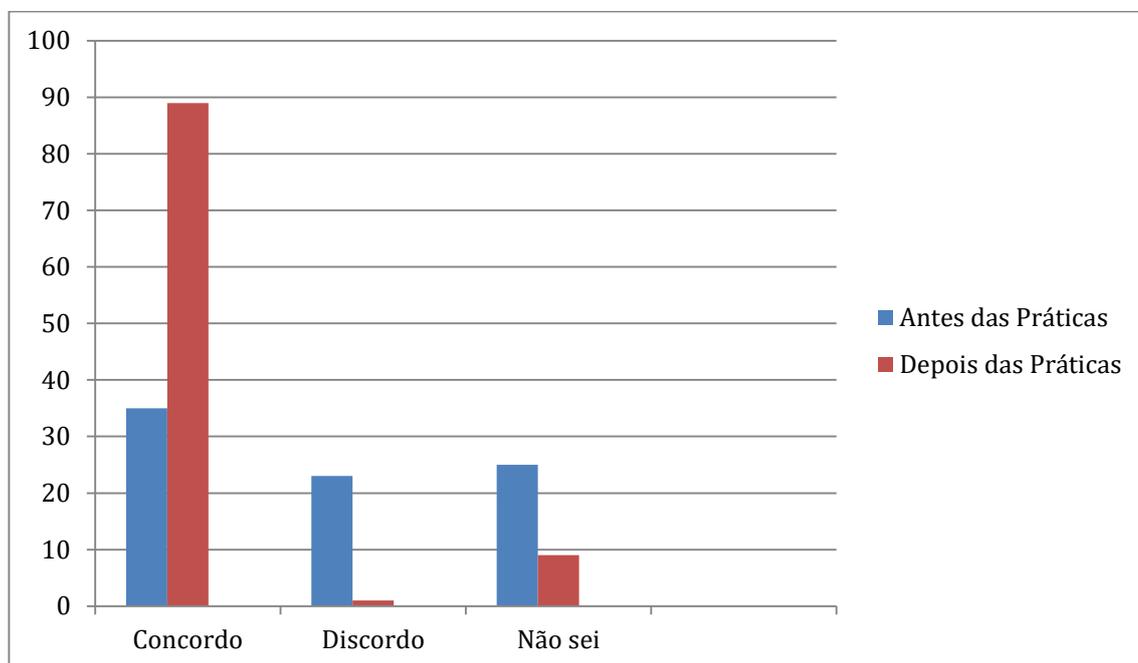
Esta questão está relacionada à dimensão cognitiva da cultura histórica, ou seja, ela se caracteriza pelo conhecimento sobre o passado e podemos constatar que ele ficou insuficiente. Muitos desses alunos estudaram formalmente o continente africano e os afro-brasileiros somente no período escravagista, no quinto ano, isso não lhes deu condições de extrapolar o saber sobre a realidade dos afrodescendentes para o pós-abolição e para os dias de hoje.

Mesmo assim, depois das práticas socioeducativas 89% dos alunos concordaram que eles não possuem as mesmas oportunidades, sendo que apenas um deles discordou sobre essa afirmação. Parece que entenderam pelo menos parcialmente o acesso desigual a oportunidades que pretos e pardos enfrentam.

Tabela 2:

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares.	35 51%	61 89%	15 22%	1 1%	17 25%	6 9%

Gráfico 2: Os negros, apesar de serem parcela significativa da população brasileira, não possuem a mesma oportunidade de acesso aos locais públicos e particulares. (em porcentagens).



Já na tabela 3, verificamos que os números não se mostram tão expressivos. Parece que os alunos não se convenceram da importância da defesa de cotas para negros(as) nas universidades públicas. O salto no item concordo foi de 51% para 78%, mas 17% continuam não sabendo se optam pelo concordo ou discordo.

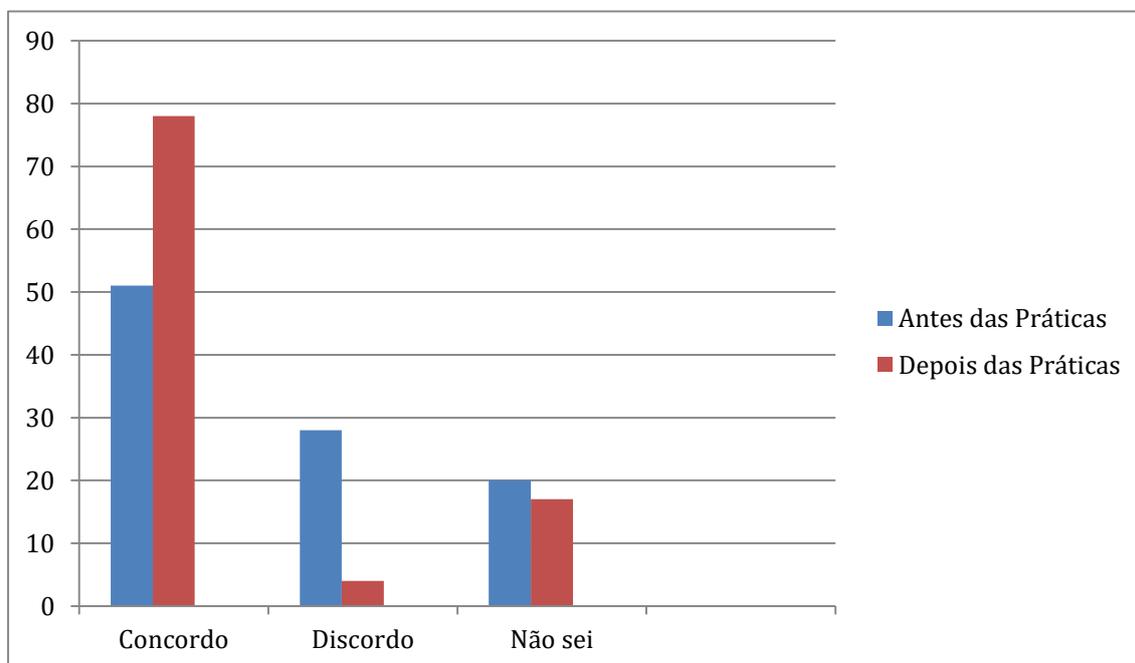
Nesse item do questionário identificamos a dimensão política da cultura histórica, que segundo Rüsen, “lida com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas de poder”, portanto, esses resultados podem mostrar um pensamento comum entre algumas classes sociais que é tratar os desiguais como se fossem iguais, perpetuando as desigualdades, já que esse pensamento histórico organiza a experiência do passado, num embate entre poder e dominação.

Tabela 3

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
A reserva de vaga na universidade pública para	35 51%	53 78%	19 28%	3 4%	14 20%	12 17%

afrodescendentes é justa.						
---------------------------	--	--	--	--	--	--

Gráfico 3: A reserva de vaga na universidade pública para afrodescendentes. (em porcentagens)

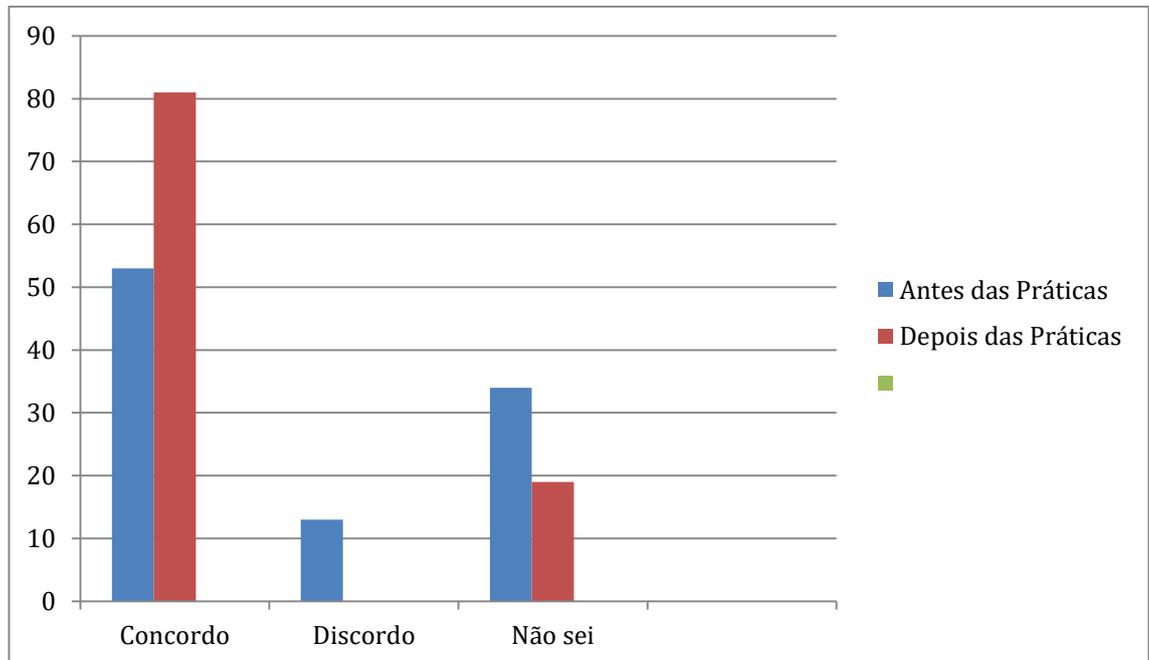


Outra questão do questionário que leva em conta a dimensão política é o representado na tabela 4. Parece que os alunos também desconheciam a questão da falta de representatividade do negro na política e depois da escuta dos entrevistados continuaram a desconhecer que os afrodescendentes são uma minoria política. Mesmo concordando com a afirmação, antes das práticas 53% e depois das práticas 81%, 19% dos alunos ainda não sabem e não percebem essa falta de representatividade.

Tabela 4

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
A participação dos(as) negros(as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros(as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros(as) na sociedade.	36 53%	55 81%	9 13%	0 0	23 34%	13 19%

Gráfico 4: A participação dos(as) negros(as) na política não encontra resistências, portanto, a quantidade de representantes negros(as) em cargos políticos é proporcional à quantidade de negros(as) na sociedade. (em porcentagens)



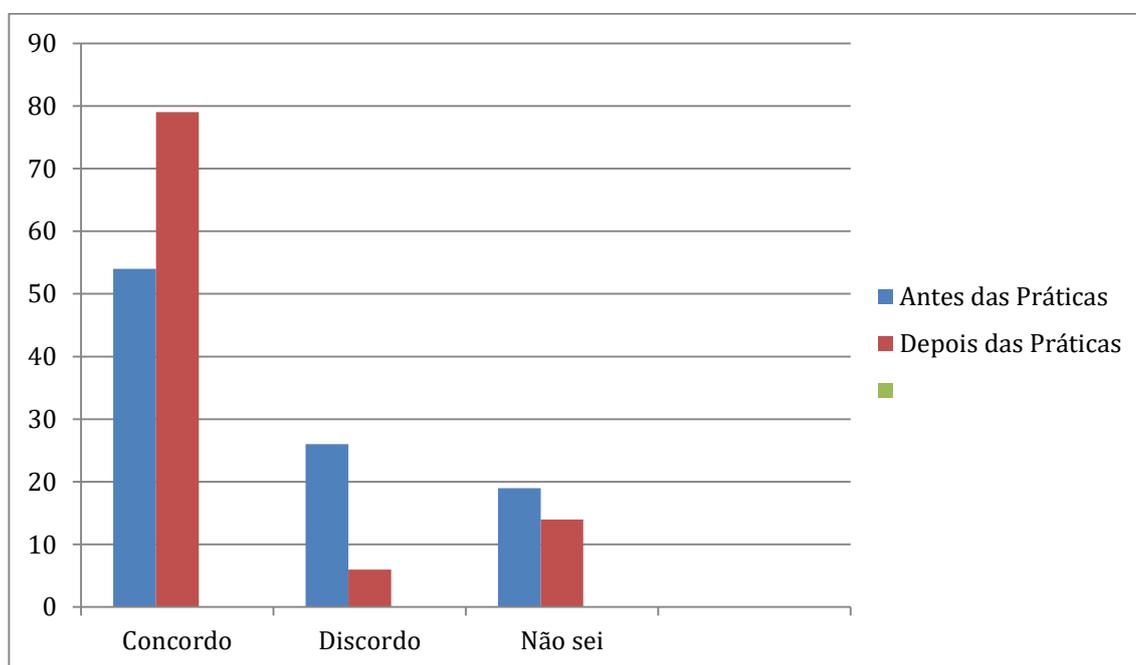
O tema religião da tabela 5, pode evidenciar a prática de uma certa intolerância religiosa entre os alunos, pois a mudança entre o primeiro e o último questionário não foi significativa entre aqueles que consideram a Umbanda e o Candomblé religiões importantes. Antes das práticas, 54% dos alunos concordaram que a Umbanda e o Candomblé são tão importantes quanto quaisquer outras religiões, 26% discordaram e 19% não souberam responder. Depois das práticas, 79% concordaram, 6% discordaram e 14% não souberam responder.

Para Rüsen a dimensão religiosa da cultura histórica é marcada pela subjetividade e tem como critério a salvação humana. Em torno de quarenta por cento dos alunos parecem levar em consideração somente a sua crença e desconsiderarem a importância da Umbanda e do Candomblé.

Tabela 5

Frase	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
A Umbanda e o Candomblé são tão importantes quanto quaisquer outras religiões.	37 54%	54 79%	18 26%	4 6%	13 19%	10 14%

Gráfico 5: A Umbanda e o Candomblé são tão importantes quanto quaisquer outras religiões. (em porcentagens)



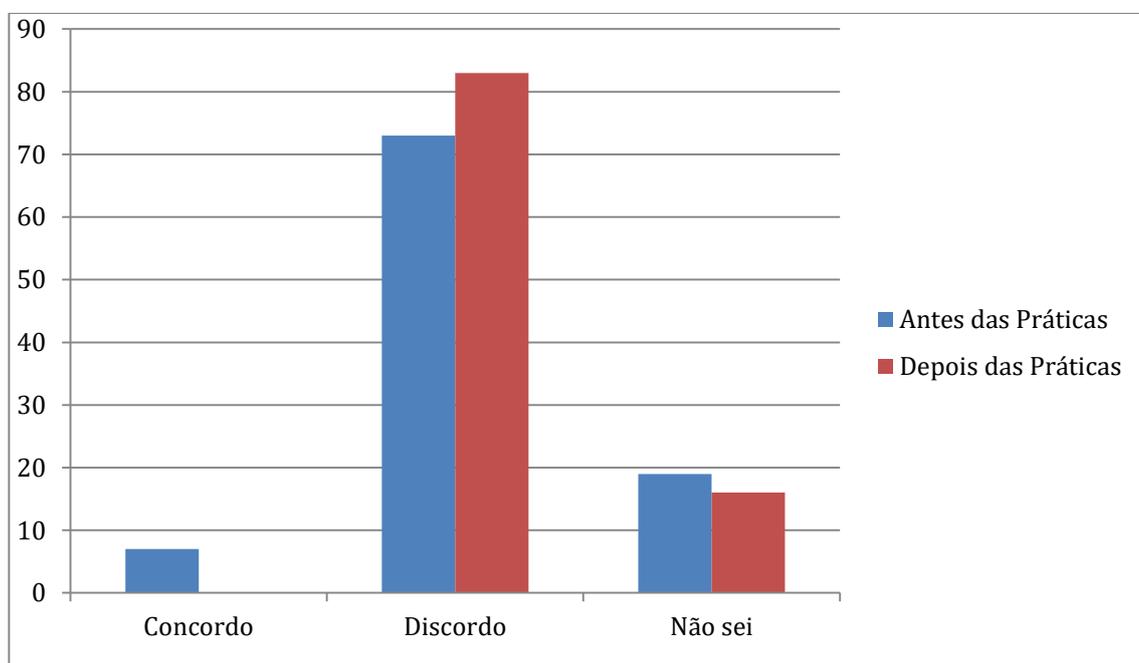
Também, na tabela 6 ainda podemos encontrar resistência à religiosidade africana. Antes das práticas 7% dos alunos concordaram com a afirmativa de que o Pai de Santo em um terreiro de candomblé não precisa ser respeitado, pois não é autoridade religiosa, 73% discordaram e 19% não souberam responder. Após as ações didáticas, 0 concordou, 83% discordaram e 16% não souberam responder.

O fato de dezesseis por cento dos alunos terem dúvidas quanto ao respeito ou não em relação ao Pai de Santo é algo que pode revelar a falta de capacidade que eles têm de garantir dignidade às pessoas com crenças diferentes das deles. O sentido que eles dão à sua crença, talvez dificulte entender a do outro.

Tabela 6

Frases	Concordo		Discordo		Não Sei	
	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas	Antes das práticas	Depois das práticas
O Pai de Santo em um terreiro de candomblé não precisa ser respeitado, pois ele não é uma autoridade religiosa de verdade.	5 7%	0 0	50 73%	57 83%	13 19%	11 16%

Gráfico 6: O Pai de Santo em um terreiro de candomblé não precisa ser respeitado, pois ele não é uma autoridade religiosa de verdade. (em porcentagens)



#### Narrativa escrita dos alunos

Outra fonte analisada foi a narrativa escrita feita pelos alunos, após a escuta da história de vida, onde concentramos nossa análise na escrita dos mesmos, entendendo que ela não é neutra e é carregada de significados. “O historiador, portanto, através de um esforço minucioso de decodificação e contextualização de documentos, pode chegar a descobrir a dimensão social do pensamento”. (CHALHOUB, 2011, p.15-16)

Segundo Minayo, esta análise da escrita é a análise lexical ou análise de discurso (texto) e pode começar pela contagem de palavras, agrupamentos de palavras e número de diferentes palavras para posteriormente fazer a compreensão

do sentido do texto, “entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista”. (MINAYO, 2014, p. 343)

Escolhemos como prática a narrativa escrita, pois ela envolve vários processos cognitivos e por ser uma das competências fundamentais como a leitura e a interpretação de texto, ela exige do aluno a escolha de palavras adequadas, a clareza de ideias, a ordenação das mesmas e um domínio de vocabulário.

[...] exige da criança competências múltiplas que, além disso, ela tem de mobilizar ao mesmo tempo: ela deve planejar o trabalho, organizar as ideias, utilizar um vocabulário apropriado, controlar a sintaxe e a ortografia, levar em conta o destinatário, verificar a coerência global e adotar um ritmo de redação que não seja rápido demais- senão o texto ficará ilegível-, nem lento demais senão perderá o fio. Os processos metacognitivos de antecipação, planejamento, inspeção e regulação devem ser todos mobilizados. Isso sem contar os outros processos cognitivos- identificação, comparação, organização, conceitualização, etc.- que possibilitarão a escolha de palavras adequadas, sua organização na frase, gestão de transições de ideias, a organização do texto, etc. (VIANIN, 2013, p.245).

Provavelmente o aluno ao escrever sobre as histórias de vida dos afrodescendentes, também a transformou, quer seja em termos de forma, quer em termos de conteúdo. Também essa narrativa mostra uma determinada forma de apreender, perceber e pensar o mundo.

No caso das narrativas escritas temos a experiência e o sentimento dos profissionais negros, a experiência e o sentimento dos nossos alunos, a experiência e o sentimento da professora e a intervenção didática desenvolvida.

Nas narrativas escritas notamos que algumas vezes os alunos escreveram as palavras superação, esforço e “deram duro” sobre a história de vida dos nossos convidados. Pensamos que talvez essas palavras possam expressar alguma meritocracia, a jornalista e o advogado- os entrevistados da comunidade negra- se esforçaram e conseguiram bons empregos. Este discurso meritocrático, pensado pelos alunos, é tão perverso e deve ser analisado para que se possa pensar em diferentes formas de trabalhar com eles sobre a falta de oportunidades no sentido de desmestificar a crença da meritocracia.

### Considerações finais

Por fim, ao buscar analisar as seis questões dos questionários, precisamos que após as práticas socioeducativas houve uma mudança de 30% a 60% nas respostas que apontavam para uma possível desconstrução do racismo. Os alunos, muitas

vezes, reconheceram as desigualdades originadas da discriminação e problematizaram uma realidade de desigualdade e falta de oportunidades.

Se a educação é o ponto de partida para o esclarecimento das pessoas sobre a situação racial no país e se as leis para coibir o racismo são necessárias, resta ainda uma questão.

A prática mostra que a educação e a lei no Brasil, não são acessíveis a todos. Teoricamente temos igualdade de direitos e oportunidades à educação, à saúde, ao trabalho, enfim, à cidadania. Mas na prática temos cidadãos de primeira e de segunda categoria, cujo acesso aos direitos é diferenciado. (VALENTE, 1994, p.81)

Sabemos que a transformação de uma sociedade se dá lentamente, envolve um processo longo, com avanços e recuos. Por isso, acreditamos que através dessas práticas socioeducativas e da urgência em se inserir a questão racial nas aulas de história para ser discutida e refletida conseguimos colocar a desconstrução do racismo como objeto de aprendizagem na prática e fizemos com que nossos alunos não ficassem totalmente omissos e combatessem o racismo conosco.

O problema do racismo, implicitamente e explicitamente denunciado nas respostas de vários alunos, tanto no questionário, como na narrativa feita por eles, demonstra que é possível através de práticas socioeducativas nas aulas de história, avançar na busca de meios eficazes de combate ao mesmo.

### Referências Bibliográficas

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista Científica FAP**. Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

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

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2015.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VIANIN, Pierre. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso 2013.



## A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Paola Clarinda de Freitas Oniesko<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo visa fazer uma análise acerca de como se dá a recepção dos/as estudantes de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-PR diante do discurso imagético componente do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLD 2017. A pergunta a ser respondida é: Como se dá a recepção dos/as alunos/as diante dos discursos do livro didático de história? O objetivo é compreender as influências da constituição imagética do livro didático de história na construção das identidades raciais dos/as alunos/as. Os aportes teóricos que respaldaram a fundamentação deste estudo sobre a construção de identidades são: Bauman (2005), Hall (2006), Woodward (2012), Moita Lopes (2002), Gomes (2003), entre outros. Para falar de discurso, ideologia e poder utilizo: Van Dijk (2008), Britto (2004), Fairclough (2003), Silva (2009), e sobre estereótipos Stuart Hall (2016). A Metodologia se pautou na Pesquisa em Linguística Aplicada; Pesquisa Qualitativa interpretativista e documental; Pesquisa Quantitativa; Análise Crítica do Discurso; Análise de imagens. Os resultados esperados são o entendimento de como os estudantes recebem as construções discursivas do livro didático de história que utilizam, e de que maneira esses discursos podem influenciar na construção das suas identidades.

**Palavras-Chave:** identidade, raça, livro didático, história.

**Abstract:** This study aims to analyze the reception of the students of a state school in the city of Ponta Grossa-PR before the imaginary discourse component of the didactic book of history of the 8th year of the collection "History.doc" of PNLD 2017. The question to be answered is: How do the students receive the speeches from the history textbook? The objective is to understand the influences of the imaginary constitution of the textbook of history in the construction of the racial identities of the students. The theoretical contributions that supported the foundation of this study on the construction of identities are: Bauman (2005), Hall (2006), Woodward (2012), Moita Lopes (2002), Gomes (2003), among others. To speak of speech, ideology and power I use: Van Dijk (2008), Britto (2004), Fairclough (2003), Silva (2009), and stereotypes Stuart Hall (2016). The Methodology was based on Research in Applied Linguistics; Qualitative Interpretative and Documentary Research; Quantitative research; Critical Discourse Analysis; Image analysis. The expected results are the understanding of how students receive the discursive constructions of the history

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Sociedade Educativa e Cultural Amélia (2015), Licenciatura em História pela UEPG (2005). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: paolaoniesko@hotmail.com.

textbook they use, and how these discourses can influence the construction of their identities.

**Key-words:** identity, race, textbook, history.

## Introdução

Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado intitulada: “A identidade negra nas imagens do livro didático (LD) de história através do olhar dos/as alunos/as”, e traz as vozes de oito estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/Paraná. Como participantes desta pesquisa, foram selecionados quatro meninos e quatro meninas, entre 13 e 15 anos. Destes, duas meninas negras e duas brancas, dois meninos negros, e dois brancos. A intenção nessa escolha foi tentar equilibrar as identidades raciais e de gênero.

Foram realizadas sete entrevistas de grupo focal, entre os meses de maio a junho de 2017. Elas trazem as falas dos/as estudantes depois que analisaram as imagens do LD do 8º ano, integrante da coleção “História.doc”, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, e Daniela Buono Calainho. Este artigo contempla a quinta, sexta e sétima entrevistas, realizadas depois que os/as estudantes analisaram as imagens do LD. Os dados contemplados neste trabalho elencam as principais observações dos/as alunos/as acerca de como se dá a sua recepção diante da construção da identidade racial negra pelas imagens do LD de história. Os dados estão divididos em subtemas, de acordo com as categorias elencadas para melhor entendimento de como se dá a recepção dos discursos do LD.

A Metodologia utilizada foi a pesquisa em linguística aplicada, pesquisa qualitativa interpretativista e documental, análise crítica do discurso e análise de imagens. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário, entrevista de grupo focal e diário de campo. O questionário foi utilizado na seleção dos/as estudantes. Os/as participantes da pesquisa são identificados pelas iniciais dos seus nomes, como forma de preservar suas identidades. As falas estão organizadas por extratos, com a identificação, pertencimento racial, gênero, e classificação da entrevista. Foram mantidas as falas dos/as alunos/as na íntegra, mesmo com “erros” de ortografia, para conservar a originalidade dos depoimentos. Tendo em vista que foram feitas entrevistas de grupo focal e os dados foram gerados a partir da fala

dos/as alunos/as, as entrevistas foram conduzidas de maneira de deixar os/as estudantes se expressarem de maneira livre. A escrita das suas considerações foi mantida de acordo como é a forma como eles/as se expressam verbalmente.

A pergunta a ser respondida é: Como se dá a recepção dos/as alunos/as diante dos discursos do livro didático de história? O objetivo é compreender as influências da constituição imagética do LD de história na construção das identidades raciais dos/as alunos/as.

#### A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS DEPOIS DA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

“Os negros sempre tão em menor quantidade e sempre tão trabalhando”: o estereótipo do/a negro/a escravizado/a

As falas aqui contempladas dizem respeito à quinta, sexta e sétima entrevistas, que foram realizadas depois do estudo do LD pela pesquisadora e alunos/as. O objetivo destas últimas entrevistas foi o entendimento de como se dá a recepção dos/as estudantes depois de terem o desenvolvimento do olhar crítico sobre os discursos do LD de história, possibilitado pela análise das imagens na quarta entrevista.

Extrato 1	<i>o livro didático traz mas mais brancos do que negros. Aparece os negros em grupo sendo escravizados. E brancos só se divertindo. (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 2	<i>o LD não está altura, digamos assim. Existe um padrão. Não tem representação negra à altura. É um padrão mais abaixo. Porque eles são escravizados. (M/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 3	<i>antes de a gente fazer a análise, a gente pensava que tinha até um pouco mais de pessoas negras, mas a gente começou a ver e não aparecia tanto. A maioria aparecia pessoas brancas. Apareceu mais pessoas negras em grupo, só que sendo escravizadas. (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 4	<i>o livro tem muitas imagens de negros sofrendo. Eu acho que é meio até desnecessário tantas. (G/branco/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 5	<i>porque eles sofriam, mas eles tinham as culturas deles. Eles se divertiam também. E no livro só aparece eles sofrendo. Tem poucas imagens deles que não seja o trabalho. (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 6	<i>nos surpreendemos com a discriminação, né. (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 7	<i>Os brancos estão sempre numa posição acima dos negros. No livro, na maioria das vezes, a gente nunca vê um negro na mesma posição que o branco. Quando a gente vai olhar o livro, a gente sempre</i>

vê o negro sendo escravizado, nunca como chefe dos brancos. (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).
---

A subalternidade da identidade racial negra era relatada pelos/as alunos/as já antes da análise do LD. Durante a contagem dos/as personagens negros e brancos/as do LD, os/as estudantes confirmaram a hipótese levantada anteriormente, de que a quantidade de pessoas negras parecia inferior à de pessoas brancas (extratos 1 e 3). De acordo com o extrato 7, a aluna M constatou que a identidade padrão apresentada pelo LD de história do 8º ano da coleção “história.doc” é branca. Segundo Gomes (2006, p. 21), para “entender o 'tornar-se negro' num contexto de discriminação, é preciso considerar como essa identidade se constrói no plano simbólico", no qual são considerados valores, crenças, rituais, mitos e linguagem. Para os/as alunos/as negros/as, é praticamente impossível identificar-se com imagens contidas no material didático que os torna inferiores, dignos de pena e repulsa, como apresentado nos extratos 4, 5, 6 e 7. Estereotipar significa reduzir a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas. “A linguagem do LD de história padroniza, estereotipa, e subalterniza a identidade racial negra” (HALL, 2016, p. 173).

De acordo com Hall (2016, p. 152): “a significação está na ‘diferença’. Ela carrega uma mensagem”. Tendo em vista a percepção dos/as estudantes de que o padrão humano do seu LD é branco, e que a imagem dos/as negros/as está associada à escravização, conforme os extratos acima, percebe-se que de acordo com a significação da diferença, apontado por Hall (2016, p. 152), o “outro”, o diferente neste caso é o/a negro/a. A identidade racial branca é a identidade hegemônica.

a estereotipagem trata de um determinado tipo de poder *hegemônico* e *discursivo* que opera tanto por meio da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e da representação, quanto por outros meios. Além disso, é circular: implica os “sujeitos” do poder, bem como aqueles que estão “submetidos a ele” (HALL, 2016, p. 200).

Por “sujeitos do poder” o LD apresenta os brancos, que vestem as melhores roupas, ocupam os melhores cargos, e jamais estão servindo os/as negros/as conforme extrato 3. Parece natural que os/as brancos/as sejam os líderes, mas não é. Essa estratégia faz parte da construção da ideia de uma hegemonia racial, que é branca. A hegemonia é uma forma de poder que se baseia na liderança de um

grupo, para que seu poder obrigue o “consentimento generalizado e pareça natural e inevitável” (HALL, 2016, p. 193). O significado disso pode estar associado à desatenção das editoras quanto à necessidade de equiparação das identidades raciais que integram a população brasileira.

O grupo branco lidera o grupo negro, tanto em relação à quantidade de personagens, como no que diz respeito ao pertencimento social e profissional das identidades raciais. Nesse caso, o uso de estereótipos vinculados à identidade negra parece ter o propósito de manter a ordem vigente, que estabelece o/a branco/a como soberano:

A estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder. Este geralmente é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído, e um de seus aspectos, de acordo com Dyer, é o etnocentrismo – “a aplicação das normas da própria cultura para a dos outros” (BROWN, 1965, p. 183. In: HALL, 2016, p. 192).

Partindo desse pressuposto, a vinculação da imagem do negro atrelada à escravização tem o sentido de sedimentar os papéis sociais das identidades raciais, que foram histórica e culturalmente construídas. A perpetuação desses estereótipos através das imagens constituintes dos livros didáticos atua diretamente na construção das identidades raciais dos/as estudantes. Hall (2016, p. 192) cita Derrida (1972, p. 41), sobre o conceito de oposições binárias como Nós/Eles. Nesse caso, a construção: Nós: brancos; Eles: negros, não se trata de uma “coexistência pacífica”, mas sim de uma “hierarquia violenta”, que subjuga os negros/as ao papel de eternos serviçais dos/as brancos/as. De acordo com o autor, as oposições binárias podem ser acusadas de reducionistas e simplificadoras. Sendo assim, um dos polos é o dominante, que inclui o outro dentro do seu campo de operações.

Extrato 8	<i>os brancos, na parte de profissão, eles nunca tem nenhum trabalho que seja forçado. Nenhum trabalho que exija muito esforço físico, e sempre os negros tem esse trabalho que é mais para o físico deles, que eles tem que trabalhar muito mais que os brancos. (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 9	<i>se vocês não trabalhar...leva chibatada. (E/branco / entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 10	<i>os negros em uma fila, e os brancos só mandando. Ou com chicote na mão, batendo neles (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 11	<i>para falar bem a verdade, quando a gente olha o livro, sempre tem uma pessoa negra pobre, não envolvido numa classe social boa. É sempre o negro pobre sendo escravo. (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 12	<i>bastante branco se divertindo e pouco negro aparecendo. O negro,</i>

	<i>quando aparece, só aparece sendo escravizado. E os brancos com roupas bonitas, sendo coroados, e os negros lá, trabalhando (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
--	---

Os extratos 8, 9, 10 e 11 tratam da subalternidade das pessoas negras. Essas observações adquiriram caráter de certeza depois da análise do LD. A escravização, a pobreza e a ausência de felicidade são características observadas por eles como símbolos indissociáveis da identidade negra. O entrelaçamento da identidade negra à escravização e pobreza (extratos 11 e 12) inferioriza essa identidade racial. A recorrência com que imagens de pessoas negras escravizadas aparecem, constroem uma ideologia de essencialização, naturalização da pessoa negra a essa condição. A naturalização é uma estratégia de representação cujo objetivo é fixar a “diferença”, e, assim, torná-la eterna. A prática de reduzir as culturas do povo negro à sua natureza é fruto das políticas racializadas da representação. Nesse sentido, para Gomes (2005, p. 49), se faz necessário ensinar para nossos/as filhos/as, alunos/as e para as futuras gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferior. A consequência disso é a “hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas desigualdades supostamente naturais” (GOMES, 2005, p. 49). No extrato número 8, quando a aluna diz: “sempre os negros tem esse trabalho que é mais para o físico deles”, ela atribui a característica “força” à essência das pessoas negras. Ao naturalizar esse atributo físico, a aluna explicita o peso dos estereótipos na sua construção discursiva, que é consequência da sua bagagem de vida. Esse tipo de discurso pode ser desconstruído, de acordo com os estímulos que a aluno vier a ter.

Extrato 13	<i>é ruim eu acho quando vejo um livro, tipo, com o negro sendo escravizado, e o branco rico, lá, com um carrão, sendo bem tratado, comendo do bom e do melhor. (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 14	<i>quando eu vejo uma coisa muito forte assim, tipo uma criança sendo escravizada por pouca coisa, ou trabalhando de graça, eu fico meio que um tanto até chateada né, porque ofende. Não só a gente vendo assim, mas ofende bastante. Distorce a imagem dos negros. (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 15	<i>porque tudo que se apresenta na escola é suposto, visto como o que é certo. Então a construção dessas imagens com os brancos sempre tendo um melhor padrão de vida, e tudo isso que existe essa diferença,</i>

	<i>os mais novos vão começar a praticar isso, a humilhar os negros. Porque eu já vi isso várias vezes, de acontecer de a criança ver num livro e achar que é certo. Porque o que a escola supostamente impõe, é o que é certo. Então o livro é isso. Eu acho isso errado. (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 16	<i>daí a mãe pergunta bem assim: por que você fez isso? Porque tá no livro e porque todo mundo fala isso. ...Mas é verdade. quem tá vindo do 5º, 4º ano pra cá, aprende com a gente que é mais velho. Aprendem a dar tirar sarro quando aparece uma pessoa negra. Quem tá vindo lá do 6º, do 5º lá, tá aprendendo bem mais coisas ruins. Tem que aprender coisas boas, não coisas ruins. E o livro didático ajuda nessas coisas ruins, porque inferioriza os negros. (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

As falas dos extratos 13 e 14 demonstram absoluta insatisfação do aluno E. e da aluna Y. diante das imagens estereotipadas associadas à identidade negra. Os extratos 15 e 16 atribuem ao LD caráter de portador de discurso da verdade. Sendo assim, os valores e ideologias por ele transmitidos carregam, de acordo com os apontamentos dos/as alunos/as, grandes possibilidades de perpetuação dessa imagem negativa associada à identidade racial negra. Tendo em vista que “palavras e imagens carregam conotações não totalmente controladas por ninguém”, e esses significados marginais permitem que diferentes significados sejam construídos (HALL, 2016, p. 211), cabe ao professor a tentativa de quebra desse processo, na medida em que, imbuído do arsenal teórico para o trabalho com as questões raciais, possa fazer o papel de mediador do conhecimento.

Extrato 17	<i>a escravização precisa aparecer, mas não precisa aparecer tanto do jeito que aparece. Porque a gente vê coisa assim que ...acho que é desnecessário ver. Porque a gente sabe tudo que eles passaram. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 18	<i>a gente sabe que eles foram escravizados, mas poderiam mostrar como eles se divertiam, como era a cultura deles, como eles dançavam. (M/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 19	<i>esse tipo de imagem contribui para inferiorizar. Por causa que, quem tá vindo do município não vai se aceitar. Eu me aceito como negro, mas tem gente que tá vinco de lá que não vai se aceitar. (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 20	<i>se eu fosse negra, eu me sentiria muito mal vendo aquelas imagens do livro didático. Quando eu vejo as imagens fico com vergonha. Vergonha dos brancos fazerem isso, não vergonha de ser negra. Vergonha de eu ser branca, e os brancos fazerem isso com os negros. (E/ branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Extrato 21	<i>quando eu pego um livro de história e abro em casa, tipo, a gente brinca até um tanto. A gente acha uma pessoa negra, aquelas crianças que vem da África, elas são bem barrigudinha, né, e a gente acha, assim, e dá risada. Daí a gente fala assim: ó você, você parece esse aqui, e começa a brincar, né. Mas a gente acha chato até, porque a gente passa um tanto de vergonha, né. Imagina você tá na sala de aula, e chega um amigo seu e de repente abre o livro e fala assim: ó você aqui ó, igual você. É meio chato. A gente passa até um tanto de vergonha. Daí a gente não quer assumir. Ou a gente se esconde, ou ..ou chora...(risos). É chato. (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 22	<i>queria saber como eles realmente viviam. Que eles se divertiam também. Que eles não viviam só trabalhando. Porque todos mundo sabe que os negros foram escravizados, mas você não vê a parte da libertação deles, o que aconteceu depois. Você só vê eles trabalhando. Parece que o livro quer que a gente só tenha essa imagem dos negros. Eles trabalhando e sendo usados como animais, só para o trabalho. (E/branca/ entrevista com alunos brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

A aluna M., branca (extrato 17), faz um apelo para que a identidade negra seja mostrada cum contexto mais geral, e não apenas vinculada à lógica do trabalho. Na concepção dos/as alunos/as, as imagens que vinculam os/as negros/as à escravização causam constrangimento porque inferiorizam a identidade racial negra, conforme os extratos 18, 19, 20, 21 e 22. Segundo a fala da aluna branca, no extrato 22, o conteúdo que trata do tema “escravização” precisa aparecer, mas a de outras maneiras. Abandonar o estigma da escravização foi um ponto comum em todas as falas. Para esses estudantes, relatar o fato histórico da escravização é necessário, mas uma nova abordagem necessita ser construída. Dentro desse quadro, de acordo com a visão dos/as estudantes, o estereótipo do negro-escravizado precisa ser superado porque é negativo, causa vergonha e tristeza e conseqüente não identificação. Apesar de concordarem que o conteúdo “escravização” precisa estar contemplado no LD, é urgente a necessidade da sua reformulação. A escola pode contribuir na desconstrução de estereótipos, “que são permeados por ideologias vigentes através da materialização dos discursos pela linguagem. Então a transformação social poderá partir de dentro da escola para a sociedade” (FERREIRA, 2011, p. 29). Da mesma maneira que a subalternidade atribuída à identidade negra foi construída social e historicamente, ela pode ser igualmente desconstruída, e a escola pode ter fundamental importância nesse processo.

Extrato 23	<i>as crianças que vem lá do 5º ano, vem com isso na cabeça: “esse é negro, vamos tratar ele de qualquer jeito, não vai dar nada pra mim, eu</i>
------------	--

	<i>sou branco, não vai dar nada pra mim”. (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 24	<i>e como mudar? Primeiro começa pela gente. A gente se mudar, para depois tentar mudar o próximo. Um exemplo: se eu sou racista, eu tenho que me mudar primeiro, para depois mudar o próximo. (E, Y/negro, negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 25	<i>a gente é igual a todos, só que eles não entendem que a gente é. Por causa da cor da pele. (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 26	<i>só que eles não tratam a gente como se fosse igual. (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 27	<i>todo mundo é igual por dentro. Não devia ter essa discriminação simplesmente pela cor da pele, pela classe social (risos).</i>

Para o aluno E e Y, (extratos 23 e 24), as crianças menores, que vem do Ensino Fundamental – séries iniciais, ao verem as imagens de pessoas negras escravizadas no LD sendo castigadas pelos brancos, ao se identificarem com a identidade racial branca, podem se colocar nos papéis sociais ali representados, e naturalizar essa construção ideológica de dominação como legítima. Sendo o LD um “discurso de verdade”, ele se consolida, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, em que os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, de maneira que é apenas consumido pelos seus usuários: professor e alunos/as (GRIGOLETTO, 1999, p. 67-68). Dessa maneira, a limitação da pessoa negra a condição de escravizada precisa ser superada, para que se caminhe na tentativa de posituação dessa identidade racial e igualdade com a identidade racial branca (conforme solicitado nos extratos 25, 26 e 27). E nesse contexto, a mediação dos professores no uso crítico do LD pode ser decisiva.

“Quando aparece um Jason Derulo lá, e eles dizem assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho”: como os alunos/as negros/as querem se ver representados

A substituição de imagens negativas por positivas pode ser uma estratégia para positivar a identidade racial negra. Para Hall (2016, p. 115), a substituição de imagens “negativas” por imagens “positivas” de pessoas negras, sua vida e cultura, pode “corrigir o equilíbrio”, à medida em que é sustentada pela aceitação/celebração da diferença, havendo assim a “inversão da oposição binária”. Essa estratégia pode possibilitar a leitura do negativo de forma positiva: “Black is beautiful”. Tenta

construir uma identificação positiva do que tem sido visto como vergonhoso. Esse artifício pode expandir a gama de representações raciais e a complexidade do significado de “ser negro”, desafiando dessa forma o reducionismo dos estereótipos.

Extrato 28	<i>na minha cabeça, eu pensei assim, numa professora, num professor negro dando aula pra vários alunos brancos, e eles escutando, né, respeitando ela. Eu gostaria de ver assim. (Y/negra/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 29	<i>ia ajudar bastante se aparecessem mais negros em posições sociais altas, como Lázaro Ramos, Taís Araújo, Maju, etc. Se todo mundo olhasse para isso, acho que não ia existir tanto racismo como existe agora. Ia ajudar bastante se aparecessem mais negros em posições sociais altas (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 30	<i>na mesma posição que os brancos. Não uma posição a menos, e nem uma a mais, na mesma posição. Ser tratado do mesmo jeito, não ser tratado de uma maneira diferente só pelo motivo da cor, assim. (Y/negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 31	<i>o reconhecimento. Eles têm o reconhecimento deles, mas reconhecimento como escravos, como servidores dos brancos. Então eles podiam ter um reconhecimento bem melhor do que esse. Porque eles viam eles...digamos assim, como animais que só serviam para trabalhar. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 32	<i>desanima mais a pessoa ainda. Gostaria de ver eles com roupa bonita, sendo coroado. Aparece uma foto lá de um negro...kakakakaka, é você esse aqui. E se aparece uma pessoa bonita...é..sempre branca. (E/negro/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 33	<i>tendo um empoderamento sobre os outros. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Considerando que “a escola é reprodutora de significados, é onde os alunos constroem suas verdades a partir das ‘verdades absolutas’ vindas dos professores e dos livros” (MUNANGA, 2005, p. 12), trazer para esse ambiente imagens que vinculem as pessoas negras a elementos positivos implica em ressignificar a identidade racial negra. O que os/as alunos/as integrantes desta pesquisa reivindicam é apenas igualdade, conforme relatado no extrato 30 e 31. A aluna Y, negra, quando solicita mais professores/as negros/as, me parece que, além da tentativa de associar o seu pertencimento racial às atividades profissionais intelectualizadas, torna também positiva a profissão de professor/a. A roupa como símbolo de status social é citada no extrato 32. A roupa bonita está sempre vinculada às pessoas brancas, e é um dos símbolos que diferenciam as identidades

raciais, na concepção do aluno E, que reivindica aos negros/as também roupas melhores como forma de equiparação (extrato 32). Conforme Souza:

As ilustrações que compõem os livros didáticos podem, então, reforçar o que já habita em suas consciências diante das vicissitudes e adversidades de suas existências experienciadas diurnamente, e ainda influenciar na maneira como muitos alunos passam a entender a sociedade e o outro, bem como a forma como valorizam o outro, e, no que se refere às crianças negras, a forma como reconhecem, ou não, a si mesmos e sua descendência negra. Essa reflexão perpassa pelas escolhas dos livros que serão trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e criticamente, trabalhando os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica nociva aos desfavorecidos (SOUZA, 2014, p. 178).

Desvendar os estereótipos que minimizam a identidade racial negra se faz necessário para a utilização do livro didático como instrumento de desconstrução de discursos racistas. No extrato 33, a aluna E, branca, utiliza o termo “empoderamento”. Para ela, empoderar os/as alunos negros/as significa oferecer-lhes oportunidades para mudança da visão negativa associada a essa identidade racial.

Extrato 34	<i>eles tendo um trabalho bom, como o dos brancos. Os negros dando aula, fazendo tudo isso que os brancos faziam (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 35	<i>Não sei porque essa diferença...da rodinha das crianças brancas, fazendo alguma coisa...e as crianças negras tão trabalhando. Então deveria ter as crianças brancas e negras brincando. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 36	<i>os negros comendo junto com pessoas brancas. (Y/negra/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

De acordo com Souta, “quando precisam mostrar uma família, um jovem, uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase exclusivamente o modelo branco” (SOUTA, 2017, p. 114), ou em profissões intelectualizadas, como reivindicado no extrato 34. Em contrapartida, desde cedo se aprende a associar as pessoas negras a um lugar de inferioridade, através de “apelidos”, piadinhas associando a sua aparência física “a algo depreciativo, isso porque vivemos em um país de estrutura racista”. (SOUTA, 2017, p. 114). O apelo dos alunos/alunas é por mais representação positiva das pessoas negras no LD. O extrato 35 traz o descontentamento das alunas com a ausência de crianças negras em grupos. Elas percebem que até mesmo a infância de pessoas negras e brancas no LD de história não é tratada de igual maneira. O extrato 36 aborda a falta de

peças negras e brancas juntas em momento de refeição, isto é, de interação das duas identidades raciais, sem uma estar se sobrepondo à outra.

Extrato 37	<i>é, tipo...abram lá o livro... aparece um negro bem, bem arrumado lá, é você! Que nem os brancos, quando aparece um cara branco: ó tal pessoa...eu sei que sou que nem ele. Os negros não. A gente fica com vergonha, né. E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 38	<i>é lógico que sou eu! Eu sei que sou eu! Quando aparece um...Jason Derulo lá, e eles assim: ó você lá, e eu: é lógico que sou eu. Sou eu! Dá orgulho. (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 39	<i>a Beyoncé, Rihanna. (risos). (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 40	<i>a Maju que faz o Jornal Nacional. Ela é muito bonita, porque ela tá representando o nosso povo, porque não temos uma pessoa negra falando sobre: “vai chover hoje”. Ela tá lá representando nosso povo. E ela é negra. Ela tá representando a gente. Branco a gente vê em tudo que é lugar. (E/ negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>
Extrato 41	<i>Eu gosto de ver bastante rappers negros representados no livro. (Y/ negra/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Para os/as alunos/as negros/as, é praticamente impossível identificar-se com imagens contidas no material didático que os tornam inferiores, dignos de pena e repulsa (extrato 37). Mesmo que os negros tenham conquistado “visibilidade e legitimidade dentro da cultura popular” em áreas como música, moda e entretenimento, eles ainda estão bem menos presentes no mundo do poder corporativo. (...) “Embora as celebridades e figuras negras tenham estourado no campo da representação popular, ainda existem limites marcados de sua representação e participação nos centros de poder cultural e econômico” (HALL, 2016, p. 228). A maior representação de pessoas negras na mídia é entendida pelos/as alunos/as, fato que os agrada. A identificação com essas personalidades é muito positiva, tanto que eles/as solicitam mais imagens de pessoas negras famosas no LD, como citado nos extratos 38, 39, 40 e 41. Abrir o livro e ver apenas imagens de pessoas negras sofrendo causa desconforto e negação dessa identidade. Já a associação do seu pertencimento racial a pessoas bonitas e famosas causa aceitação e orgulho, de forma que essa ligação pode ser positiva para a construção identitária dos/as estudantes.

Extrato 42	<i>coloquem igualdade. O mundo é tão evoluído. Tem tanta tecnologia e tanta coisa, e em vez de a mentalidade evoluir e não acontecer mais</i>
------------	---

<p><i>isso, em vez de parar de acontecer, tá acontecendo mais que antes. A única coisa que tenho pra te falar é: respeitem. Não discriminem. Não façam isso, porque é chato, bem chato. É insuportável. É muito paia quando você olha, assim, e vê uma pessoa discriminando a outra, dá vontade de dar na cara da pessoa, mas como eu sou uma menina que não faz isso... você olha, assim, e, nossa, chato. Quantas vezes a gente leva a dor da pessoa. A pessoa até não pode ligar, assim, né, mas a gente escuta, ou a gente vê a pessoa fazendo aquilo lá, e dói, não passa. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos depois da análise do LD/19-06-2017).</i></p>
--

A busca pela igualdade é uma reivindicação da aluna E, branca no extrato 42, que possivelmente nunca foi vítima de preconceito racial, mas que observa e se incomoda com a atual conjuntura. A participação de alunos/as brancos como sujeitos desta pesquisa teve a intenção de entender as diferenças entre as percepções das duas identidades raciais diante dos discursos do LD. A finalidade dessa participação foi mostrar que estudantes brancos/as e negros/as percebem as construções discursivas, que não estamos inventando que o LD precisa ser mudado. Estas análises comprovaram que os/as alunos se incomodam com a forma como as imagens os representam. Nesse sentido, o papel do professor de incutir na mentalidade de seus/as alunos/as o despertar crítico para essas construções se faz muito relevante. Silva (2003, p. 20-21), salienta a necessidade de o/a professora ser um/a mediador/a entre aluno/a e material pedagógico, tornando possível uma reflexão crítica, com vistas a desenvolver um posicionamento próprio do aluno. A pesquisadora afirma a importância do professor reflexivo, que proporcione “uma ação corretiva e criadora sobre os estereótipos em relação ao negro no livro didático” (SILVA, 2003, p. 20-21). Desconstruir os estereótipos e treinar o olhar dos/as estudantes diante de construções discursivas que estigmatizam as identidades raciais pode ser um bom começo para a busca por adequação do LD à realidade social brasileira e equiparação das identidades raciais.

### Considerações Finais

Diante dos argumentos apresentados, e respondendo à pergunta que norteou esse estudo, foi possível perceber que a recepção dos/as estudantes diante dos discursos do LD de história caracteriza a identidade negra como subalterna em relação à branca. Segundo Gomes (2005, p. 49), a identidade social se constrói a partir da interação do indivíduo com a sociedade, que, seguindo um determinado discurso, denomina as pessoas de acordo com as relações de poder. Sendo os/as

brancos associados às imagens positivas, e os/as negros/as a imagens negativas, a construção ideológica que se estabelece é de que a identidade racial branca é vista como superior à negra. De acordo com os dados analisados, a fala dos/as alunos/as apresenta uma visão de ideologia veiculada pelo referido LD que estabelece o branco como detentor de privilégio social, à medida que as imagens associaram-no à riqueza, nobreza e cargos de liderança, enquanto as imagens dos negros estão associadas, majoritariamente à escravização, oferecendo uma construção identitária estereotipada negativamente. Grande parte das falas dos/as estudantes associa as pessoas negras à escravização e à pobreza, de maneira estigmatizada negativamente, construção que vai ser confirmada com a análise das imagens do LD, que responde à segunda pergunta de pesquisa. A vinculação da identidade negra à escravização é uma característica que reduz, essencializa as pessoas negras a essa condição. Para Hall (2016, p. 192) o fundamento da estereotipagem é sua prática de fechamento e exclusão.

Algumas falas dos/as estudantes integrantes desta pesquisa sugeriram a inserção de imagens positivas de pessoas negras, como artistas, profissões ligadas à intelectualidade, nobres, de maneira a equilibrar as diferenças de representação e assim poder causar sentimentos de identificação dos/as alunos/as negros com seu pertencimento racial. De acordo com Ferreira (2016, p. 93), a sociedade, o ambiente familiar e a escola podem colaborar para a construção de identidades positivas sobre a população negra, e a desconstrução de valores negativos que a desfavorecem. Uma das alternativas sugeridas pelos alunos/as foi a de substituir imagens negativas de pessoas negras por imagens positivas, de maneira a positivar a identidade racial negra. Existe a necessidade da desconstrução de discursos que desqualificam a identidade negra e enfatizam estereótipos depreciativos. É fundamental que se reconheça e valorize a importância dessa identidade racial para a constituição da sociedade brasileira.

Na década de 80, grande parte das pesquisas sobre preconceito e racismo sugeria que, mesmo tendo opiniões, falas e ações racistas se tornado mais indiretas e sutis em certos contextos, atitudes racistas usuais podem não ter mudado muito (Barker, 1981; Dovidio e Gaertner, 1986; Essed, 1984. In: VAN DIJK, 2010, p.61). Muitos anos se passaram e a sutileza do racismo no livro didático continua, o que muda é a percepção dos/as alunos/as diante dessa recepção. E a tarefa de

despertar um olhar crítico diante desses discursos está, na maioria das vezes, sob a responsabilidade do professor.

### Referências Bibliográficas

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2012-07-10T154218Z-762/Publico/susana.pdf](http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2012-07-10T154218Z-762/Publico/susana.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2016.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**. Corpo e cabelo negro como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In:

HALL, Stuart. O espetáculo do outro. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 2016. p. 246 p.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 1. ed. Salvador, BA: Edufba, 2001 (2ª tiragem em 2003).

SOUTA, Marivete. **Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?** ”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA , Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Sociedade e Culturas., Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-souza-2014.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

VAN DIJK Teun A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.



## REPRESENTAÇÕES DOS NEGROS NA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICO

Juliana Aparecida Nunes<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta comunicação apresenta os resultados do projeto de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso que buscam compreender de que maneira os negros são representados ao longo da História do Brasil por meio da análise de Livros Didáticos de História do Ensino Médio. Para isso, são abordados pontos cruciais como a trajetória do negro no Brasil, o mercado editorial e todas as tensões que permeiam a produção, distribuição e utilização de Livros Didáticos e conceitos como mediação didática, consciência histórica e formação de identidade. Foram escolhidos livros pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático- PNLD de 2015, por serem os mais recentes a estarem nas escolas, pois compreendem o ciclo de 2015 a 2017. Por meio do levantamento bibliográfico feito, percebeu-se que a maioria das pesquisas voltam-se ao período de escravidão e ao ensino fundamental. Através da análise dos guias dos livros didáticos mais recentes ficou claro que é muito restrita a abordagem do negro no período pós-abolição. Por isso, esse trabalho pretende analisar as representações dos negros nos livros do Ensino Médio durante o Período Republicano.

**Palavras-Chave:** livros didáticos, negros, história do Brasil, ensino médio.

**Abstract:** This communication presents the results of the project of scientific initiation and work of conclusion that search to understand how black people are represented throughout the History of Brazil through the analysis of Didactic Books of History of High School. Crucial points such as the trajectory of the Black People in Brazil, the publishing market and all the tensions that permeate the production, distribution and use of Didactic Books and concepts such as didactic mediation, historical awareness and identity formation. The books of the National Program of the Didactic Book - PNLD of 2015 were chosen because they are the most recent ones in the schools, the books comprise the cycle from 2015 to 2017. Through the bibliographical survey, it was noticed that most of the researches come back to the period of slavery and elementary school. Through the analysis of the most recent textbook guides it became clear that the approach of the black people in the post-abolition period is very restricted. Therefore, this paper intends to analyze the representations of blacks in the high school books during the Republican Period.

**Key-words:** textbooks, black people, history of Brazil, high school.

---

<sup>1</sup> Graduanda na Licenciatura em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, e-mail: juu.a.nunes@gmail.com

## Introdução

Essa pesquisa teve como ponto de partida a promulgação da Lei 10.639 de 2003, a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino das escolas brasileiras. Pensando que já se passaram mais de dez anos desse fato e considerando o livro didático como um item que ocupa um papel importante na sala de aula, cabe saber como esses materiais representam os negros na História do Brasil.

Para isso, foi realizada uma análise dos guias dos livros didáticos do ano de 2013 (por já ter passado dez anos da promulgação da Lei) até o de 2017 (o mais recente disponível), sendo esses de diferentes níveis de ensino. De forma geral, esses guias apontam que houve diversos avanços após o advento da Lei 10.639. Os itens referentes à África ganharam capítulos próprios, superaram a separação em itens a parte e conquistaram mais espaço no que se refere às suas lutas. Mas um ponto levantado como negativo por eles é que esses indivíduos praticamente somem no período pós-abolição da escravidão (BRASIL, 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

Por meio de um levantamento feito com estudos que se referem aos livros didáticos a partir dos anos 2000, ficou perceptível que a maioria dos estudos voltam-se para os livros do ensino fundamental e partem de uma análise qualitativa. Os que se referem especificamente aos negros na história do Brasil os trazem principalmente ao longo do Período Monárquico ou de forma geral. Pensando nesses aspectos, o foco dessa pesquisa encontra-se em como os negros são representados ao longo da República nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio.

Quando os estudantes são questionados sobre a situação dos negros na atualidade, eles associam diretamente essas condições com a questão da escravidão. Isso fica perceptível por meio do trabalho de Nascimento (2005), através do qual foram analisadas questões abertas de vestibular, perguntando sobre como estes se encontravam no período pós-abolição. Através dessas respostas ficou evidente o apagamento dessas pessoas após o fim do regime escravista e a associação que é feita desses indivíduos com o crime, a miséria e a prostituição.

Barros (2009) traz em seu livro “A construção social da cor: diferenças e desigualdades na formação da população brasileira” uma discussão pautada nos conceitos de desigualdade e diferença. Ele define diferença como o oposto à igualdade e inerente à existência humana. Já a desigualdade parte de uma construção social criada historicamente por alguns indivíduos para se sobressair aos outros. Ele

afirma que a diferenciação de pessoas entre negras e brancas encontra-se no campo das desigualdades, pois parte de uma criação dos europeus para legitimar-se em relação aos demais.

Pensando nisso, destaca-se o papel do ensino como uma forma para que as desigualdades sejam desconstruídas. Por meio dele, são transmitidos valores que podem passar a fazer parte da consciência histórica dos alunos. Considerando que os livros didáticos são importantes ferramentas para o ensino de História (RÜSEN, 1997, p. 79), é de extrema importância compreender como os negros são representados nesses materiais.

### Trajetórias dos negros no Período Republicano

Após a abolição do regime escravista, as formas até então existentes de legitimação da superioridade dos brancos sobre os negros já não eram mais suficientes. Diante disso, a elite branca juntamente com os intelectuais da época se uniram por meio desse objetivo. Já com o início da República era necessário a criação de uma nova identidade nacional. As pessoas que anteriormente eram escravizadas, agora faziam parte da nação. Nesse momento surgia a difícil tarefa de unir elementos diferentes para a constituir um povo.

Conforme Ortiz (2006, p. 15-21) os europeus usavam de dois elementos para justificar sua superioridade sobre os demais, sendo eles o meio (clima e relevo) e possuírem uma raça superior. Alguns intelectuais brasileiros acabaram dedicando-se a tentar reverter essa situação, entre eles encontram-se os estudos de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Silva Romero. Esses pensadores brasileiros acabaram dando maior ênfase à questão racial do que ao meio. Eles reconheceram a existência das três “raças” formadoras e pensando que aqui havia duas “raças inferiores”, passaram a valorizar o elemento mestiço, acreditando-se que com o passar do tempo ocorreria um branqueamento da população brasileira.

Em 1930 o Brasil passou por um momento de rupturas políticas. Nesse momento, as teorias raciais utilizadas para explicar o contexto nacional já não eram mais suficientes. Em 1933, Gilberto Freyre publicou sua obra “Casa grande e senzala”, por meio da qual ele transmitiu a ideia do mito da democracia racial, que indaga que não há preconceito racial nesse país. Essa ideia ultrapassou os âmbitos acadêmicos e acabou sendo transmitida a toda população e influenciou estudos nessa mesma

perspectiva. O impacto dessa obra foi tão grande que ela passou a ser divulgada pelo mundo todo (MUNANGA, 2005, p. 132-133).

A democracia racial só começou a ser desconstruída por meio de uma pesquisa da UNESCO na década de 1950 e 1960 e pelos estudos baseados em censos demográficos como os de Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Embasados em uma historiografia marxista, relacionavam o racismo com questões socioeconômicas. É somente na década de 1980 que novos estudos mostram que a questão do racismo ultrapassa a classe social.

Também, é preciso pensar no que diz respeito às mais diferentes formas de resistências e lutas que esses grupos encontraram para tentar garantir seus direitos, sendo a principal delas através do Movimento Negro. Segundo Amilcar Araújo Pereira (2013 p. 109-130) quando se trata de organização política, ele pode ser dividido em três fases diferentes: a primeira se iniciaria com a fundação da Frente Negra Brasileira em 1931 e se encerraria em 1937 com o fechamento da mesma pelo governo de Getúlio Vargas. A segunda se daria a partir de 1945, com o fim do Estado Novo, tendo como principal marco a criação do Teatro Experimental do Negro e atuando até a ditadura militar. Já a terceira fase, chamada de movimento negro contemporâneo tem início em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado- MNU. Cada uma dessas fases possui lutas diferentes.

Nessa última fase novas formas de reivindicação entraram em discussão. Uma delas se deu no campo educacional. Eles passaram a pedir a revisão de preconceitos no ensino, a valorização da sua cultura e professores capacitados para trabalharem com os temas envolvendo a cultura afro-brasileira.

Um dos resultados dessa luta foi a Lei 10.639 de 2003. Sua implantação foi bastante significativa no que diz respeito a inclusão de questões referentes a história do negro brasileiro e de seus antepassados africanos, mas ao mesmo tempo trouxe uma série de questões urgentes a serem pensadas. A maioria dos professores que estavam em sala de aula não tiveram contato com esse assunto ao longo de sua formação acadêmica. Era necessário que tivessem cursos de capacitação para esses professores e que as licenciaturas adaptassem seus currículos.

Devido à falta de formação dos professores em relação a esse assunto, os livros didáticos ganharam um papel de destaque no que diz respeito a isso. Devido a promulgação da Lei, a questão dos negros tornou-se critério de avaliação por parte do Estado e dos professores, e, portanto, os livros sofreram pressões por adaptação

para suprir a demanda dos conteúdos e dos objetivos referentes à Lei, de forma clara e isenta de estereótipos e preconceitos

#### Os livros didáticos de História

Esses materiais estão no Brasil desde a chegada da família real, mas passaram a ser alvo de políticas públicas somente no Estado Novo. Durante o período militar ganharam mais investimentos e houve a entrada de capital estrangeiro para financiar essas obras. Em 1985 eles passaram a serem distribuídos gratuitamente e a partir de 1996 passaram a serem avaliados pelo Ministério da educação (MIRANDA E LUCA, 2004).

Os livros didáticos fazem parte de um mercado editorial extremamente lucrativo, por isso as editoras não medem esforços para que suas obras se enquadrem nos critérios de venda. Esse processo de divulgação e distribuição favorece as editoras que possuem mais recursos em detrimento das demais. Porém, como é apontado por Cerri e Ferreira (2007), as avaliações do Programa Nacional do Livro Didático não são suficientes para dizer que os materiais estão no padrão ideal pois, se eles apresentarem os critérios de avaliação de forma razoável, serão aprovados.

Sendo a formação da consciência histórica o objetivo da aprendizagem por fornecer orientação para a vida prática e acabar resultando na tomada de decisões dos indivíduos (CERRI, 2001), os livros didáticos devem ser pensados por essa perspectiva. O que eles representam ou deixam de representar, como representam pode contribuir para isso e também para a formação de identidades. Conforme Rösen:

En la misma medida en que son conscientes de que el saber histórico tiene y hasta que punto una función de orientación cultural em la vida de su sociedad y que el cumplimiento de dicha función es em si misma una labor del trabajo científico histórico profesional[...] no les puede dejar indiferentes que aplicación se hace de los conocimientos históricos em los libros de historia escolares (1997, p. 79-80)

Entretanto, sabe-se que a consciência histórica não é construída apenas no ambiente escolar, mas que ela abrange todas as formas de conhecimentos históricos não científicos presentes na sociedade, como por exemplo as mídias e as obras literárias (CARDOSO, 2008, p. 165; SADDI, 2010, p. 64).

Ana Zavala (2014), em seu artigo “Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis”, traz a ideia de que muitas vezes os pesquisadores que estudam os manuais didáticos se distanciam da realidade dos alunos e professores e acabam os considerando como uma variável independente, o

que não são. Os livros didáticos dependem do enfoque dado pelos professores a eles, se será como um complemento da aula, se a classe se encaminhará por ele ou se será utilizado para desconstrução de ideias; da forma como os alunos vão utiliza-lo, se lerão ou não e se considerarão o que nele está escrito; do diálogo com a historiografia feita na sua composição e com as políticas voltadas a eles. Pensando, nisso, é importante conhecer como os professores utilizam esses livros na escola.

Em que situações os negros aparecem representados? Análise por categorias

Como já dito anteriormente, com base no levantamento de pesquisas atuais referentes aos livros didáticos, foi feita opção de se trabalhar com os livros correspondentes ao ensino médio. Por esse motivo, foram utilizadas obras referentes ao PNLD - Programa Nacional do Livro Didático- de 2015. O critério de seleção entre todas as obras foi utilizar as que foram mais vendidas em todo o país por serem as que entraram em contato com o maior número de estudantes. As obras selecionadas foram as seguintes:

TABELA 1- COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS POR COMPONENTE CURRICULAR- ENSINO MÉDIO- HISTÓRIA, PNLD 2015.

<b>Título da Coleção</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Editora</b>	<b>Livros/coleção</b>
História, Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Junior	FDT	1.385.765
História Global – Brasil e Geral	Gilberto Cotrim	Saraiva	997.744
História: das Cavernas ao Terceiro Milênio	Patrícia Braick e Myriam Becho Mota	Moderna	821.104
História	Ronaldo Vainfas, et Al.	Saraiva	594.275
Oficina de História	Flávio Campos e Regina Claro	Leya	592.771

Fonte: FNDE (2015), organizada pela autora

Essa análise foi feita pensando que não basta sabermos quantas vezes e como os negros aparecem nos materiais didáticos, mas sim em quais situações ocorrem essas aparições, para assim sabermos como são representados. Por isso, foram verificadas todas as vezes em que eles são citados nos livros didáticos e essas

citações foram separadas em cinco categorias, são elas: situação de cultura, trabalho, opressão, reivindicação e rebeldia. Também há alguns trechos mais longos em que as menções a eles se enquadram em mais de uma categoria ao mesmo tempo.

No livro História Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior os negros aparecem de forma cultural no período republicano quando é citada a presença dos capoeiras nas eleições ao longo do tempo. Esse modo de abordagem volta a aparecer em uma imagem de Wilson Simonal e Ataulfo Alves- dois artistas negros. Uma nova menção que retrata a cultura negra é citada quando é abordada a liberação da capoeira por Vargas, e nisso é descrito que ela faz parte da cultura afrodescendente. Aparecem novamente numa imagem de Juscelino Kubitschek acompanhado de Pixinguinha e mais alguns artistas e na descrição da imagem é citado o nome de cada um com as atividades que realizavam. Por fim são abordados em um item a parte que fala sobre Milton Nascimento e seu legado artístico, esse item é acompanhado por uma foto do mesmo.

Se tratando de opressão, os negros aparecem quando é mencionada a teoria de branqueamento e que só aceitavam imigrantes europeus tendo por base as justificativas racistas existentes na época. Aparecem novamente dessa maneira na descrição de uma imagem da Favela do Morro do Pinto de 1912, mencionando que devido ao processo de urbanização e embelezamento dos centros das cidades, as pessoas que habitavam esses lugares anteriormente foram expulsas e essas transferiram-se para os morros formando as favelas e que grande parte dessas pessoas eram afrodescendentes. Uma nova menção que retrata opressão é feita quando é falado sobre os problemas do Brasil na atualidade e entre eles está a desigualdade racial.

Os negros aparecem na situação de reivindicação quando no mesmo trecho que fala sobre a presença dos capoeiras é citado a visão de Lima Barreto sobre essa prática e uma breve explicação de quem ele foi e sobre sua trajetória de luta contra as desigualdades sociais, entre elas o racismo. Novamente aparecem nessa situação quando é citado que o Movimento Negro participou ativamente na elaboração da Constituição de 1988, juntamente com os demais movimentos sociais. Voltam a aparecer quando é mencionado os grupos que se opuseram ao governo de Fernando Henrique Cardoso através do Movimento Negro. Ainda há uma sugestão de atividade que propõe uma pesquisa sobre o movimento de mulheres negras e para isso, os

estudantes deverão entrar em contato com representantes desses movimentos para assim entenderem suas reivindicações.

Em alguns trechos os negros são mencionados de forma que engloba mais de uma das categorias citadas acima como quando é falado sobre a Revolta da Chibata, nela eles são retratados ao mesmo tempo como rebeldes e como pessoas que reivindicam o fim dos castigos físicos que a Marinha praticava. No item intitulado “Teatro e racismo no Brasil no governo Dutra”, os negros aparecem de três maneiras distintas: o teatro que é algo cultural e nesse momento servia como um lugar de reivindicação do racismo através da peça Anjo Negro, mas ao mesmo tempo mostra a opressão, pois a peça foi censurada por ter como protagonista o ator negro Abdias Nascimento e para que ela fosse liberada novamente, o autor Nelson Rodrigues teve que escalar um ator branco que era pintado com graxa. Já no item “Movimento negro no Brasil: arte e resistência” são citados vários artistas negros, entre eles Abdias Nascimento e Solano Trindade e a trajetória de lutas deles como parte do movimento negro e as diversas reivindicações que faziam por meio da arte. Em outro item a parte que fala sobre o Rap, ele aparece como uma arte surgida através da cultura negra e uma forma de reivindicar seus direitos através da arte.

A forma de abordagem predominante do negro ao longo do Período Republicano nessa obra é a de reivindicação, com apenas uma menção a mais do que os aspectos culturais. A única forma que não é retratada nesse material é em situação de trabalho.

No livro História Global- Brasil e Geral de Gilberto Cotrim os negros aparecem na situação de cultura em duas menções. A primeira ocorre quando é mencionado que o que unia a nação em torno de um sentimento na época eram o samba e o futebol, fazendo sucesso entre ricos e pobres, brancos e negros. Aparecem nessa situação pela segunda vez num quadro que retrata uma roda de samba.

Os negros foram retratados na situação de trabalho duas vezes. Na primeira isso ocorre por meio de um quadro, no qual aparecem operários trabalhando e na segunda vez quando é citado que eles saem do campo e vão buscar melhores condições de vida nos centros urbanos.

Se tratando de opressão, os negros aparecem nesse material em três situações. A primeira acontece por meio de uma questão do ENEM que retrata a proibição da capoeira, prática afrodescendente, e a repressão sofrida por quem a praticava. Na segunda vez, aparecem quando é citado que o processo de

modernização estabelecido no Brasil gerou uma grande exclusão desses indivíduos. Já a terceira aparição ocorre por meio de um quadro denominado os excluídos.

Em duas situações, os negros aparecem em mais de uma categoria ao mesmo tempo. Isso acontece quando é mencionado que haviam negros entre as pessoas que mudaram-se para Canudos, que foram tratados como rebeldes, mas ao mesmo tempo como pessoas que reivindicam suas precárias condições de vida. Quando é retratada a revolta da Chibata, novamente foram tratados como rebeldes e ao mesmo tempo como pessoas que reivindicam o fim dos castigos físicos e as más condições oferecidas a eles na Marinha.

A forma predominante em que os negros aparecem no livro de Gilberto Cotrim é em situação de opressão, com apenas uma menção a mais que as demais categorias. Tanto a situação cultural, de reivindicação, trabalho e rebeldia apareceram duas vezes ao longo desse material.

No livro História das Cavernas ao 3º Milênio, de Patrícia Braick e Myriam Mota, os negros aparecem na situação de trabalho por meio de imagens duas vezes. Na primeira, eles são retratados numa imagem que mostra pessoas trabalhando no período do Estado Novo. Na segunda imagem, eles aparecem através de um quadro de Portinari que retrata esses indivíduos trabalhando na produção de café.

Os negros são retratados como opressão de forma isolada apenas em uma situação no texto complementar denominado 'O prelúdio Republicano', no qual é mencionado que a República trouxe com ela os ideais de modernização, saneamento e reforma e que por meio disso, os negros que eram os habitantes dos casarões abandonados no centro do Rio de Janeiro foram expulsos e obrigados a alojarem-se nos morros.

Como forma de reivindicação, os negros aparecem por meio de uma imagem dos jagunços durante a Guerra do Contestado. Eles aparecem novamente em uma imagem dos dirigentes do sindicato dos guindasteiros e entre eles há um negro. Novamente são citados quando é abordada a Constituição de 1988 e que eles conseguiram conquistar direitos. Uma nova aparição ocorre por meio de uma imagem de uma manifestação contra o governo do Collor e nela há pessoas negras.

Em três situações os negros aparecem englobados em mais de uma categoria. Na primeira delas eles são citados na forma de reivindicação e opressão quando o livro aborda a Revolta da Chibata. Em forma de reivindicação eles aparecem quando é citado que haviam vários negros na marinha reivindicando o fim dos castigos físicos

aplicados a eles naquele período e em forma de opressão quando diz que os negros sofreram repressão por parte da Marinha após a revolta. Na segunda situação os negros aparecem de forma cultural e de reivindicação quando é citado em uma breve passagem o Tony Tornado e o Trio Ternura, composto por negros, que compunham músicas- uma forma de manifestação cultural- com reivindicações sociais. São abordados pela terceira vez como forma de reivindicação e opressão quando são mencionadas as leis afirmativas que existem no Brasil que foram conquistadas pelos indígenas, mulheres, idosos, afrodescendentes e negros e ao lado desse texto há uma imagem de membros do movimento Eduafro protestando no Distrito Federal pela ampliação do sistema de cotas- mostrando os negros reivindicando seus direitos. Ao final do texto é indagado que apesar das conquistas, ainda há uma grande desigualdade racial no Brasil.

A situação predominante nesse material, com mais que o dobro de menções da seguinte é a categoria de reivindicação com sete menções. A situação de opressão é a segunda mais citada com três menções, seguida por trabalho com duas e cultura com uma menção, respectivamente. Nesse livro, em nenhum momento os negros são retratados em situação de rebeldia.

No livro História, de Ronaldo Vainfas et al., os negros aparecem como forma cultural apenas uma vez. Isso ocorre quando é citado que apesar da busca por valores europeus no Rio de Janeiro, a cultura negra conquistou grande espaço no cotidiano do brasileiro, mesclando a cultura erudita com a popular.

Como forma de trabalho, os negros aparecem somente uma vez quando é refletido sobre a dificuldade de convencer as pessoas a exercerem trabalhos manuais no início da Primeira República devido a associação dessa prática com a situação de escravidão sofrida pelos negros.

Esses indivíduos são retratados como forma de reivindicação em duas situações. A primeira ocorre em um item a parte que fala sobre as lutas e conquistas do Movimento Negro a partir de 1930 até 1945. A segunda situação ocorre quando é citado que o Movimento negro, entre outros movimentos fazia parte de grupos que se opuseram a Ditadura Civil-Militar.

Em uma menção, os negros aparecem ao mesmo tempo como forma de reivindicação e forma cultural. Isso ocorre em um quadro que se refere a luta do Movimento Negro após o fim do Estado Novo e início do período democrático. Nesse

item é citado que os negros encontraram no teatro uma forma de reivindicar seus direitos e valorizar a sua cultura.

A forma que os negros mais aparecem nesse material didático é na situação de reivindicação, com apenas uma citação a mais que a situação de cultura, e esta com uma a mais que a de trabalho. Tanto a situação de opressão como a de rebeldia não aparecem nessa obra

No livro *Oficina de História*, de Flávio Campos e Regina Claro, como os negros aparecem apenas duas vezes ao longo de todo o texto, não há uma categoria que predomine. Na primeira menção eles aparecem de forma cultural, pois são retratados por meio da obra literária “Macunaíma um herói sem nenhum caráter” de Mario de Andrade como um dos elementos formadores da nação brasileira. Na segunda menção, eles aparecem englobados nas situações de trabalho e opressão ao mesmo tempo, porque é refletido sobre a permanência da escravidão e a preocupação com a mão-de-obra.

Por meio dessa análise pode-se perceber que a forma predominante que os negros são representados na maioria dos livros é em situação de reivindicação, o que pode ser considerado muito importante, pois dessa forma é traçada uma imagem positiva dessas pessoas como de quem lutam por seus direitos.

O espaço ocupado pelos negros nos livros didáticos: análise quantitativa de palavras

Buscando entender qual o espaço total de cada livro didático que é ocupado efetivamente pelos negros, foi realizada a contagem de palavras de cada um dos livros. Para isso, todos os materiais a serem utilizados foram digitalizados de forma integral e salvo no formato de *pdf*. Posteriormente, esses arquivos foram convertidos em arquivos de *word* para que as palavras pudessem ser quantificadas. Foram usadas as ferramentas próprias deste programa para realizar a contagem.

Primeiro foram verificadas as quantidades de palavras existentes no livro didático inteiro. Depois, foram selecionados as unidades, capítulos ou trechos de capítulos que retratam o Brasil ao longo da República e contabilizado o total de palavras que se referem a isso. Usando dos fichamentos feitos das obras, foram selecionados os trechos que abordam os negros nesse período, sejam eles itens a parte ou apenas um parágrafo ou frase. O total de palavras de cada um desses itens foram sendo anotados e no final foi realizada a somatória de todos esses trechos para assim verificar o total de palavras referentes aos negros. Através do cruzamento dos

dados referentes as palavras no Período Republicano e as que se dirigem especificamente aos negros obteve-se o valor em porcentagem que esta representa do total de cada obra. Os resultados podem ser observados na seguinte tabela:

TABELA 2- NÚMERO DE PALAVRAS REFERENTES AOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS AO LONGO DO PERÍODO REPUBLICANO

<b>Livros</b>	<b>Total de palavras</b>	<b>Palavras na República</b>	<b>Negros na República</b>	<b>% Negros na República</b>
História Sociedade e Cidadania	121.420	43.677	3.459	8%
História Global- Brasil e Geral	116.224	54.888	1.182	2%
Histórias das Cavernas ao 3º Milênio	133.551	44.819	2.272	5%
História	129.872	45.604	1.069	2%
Oficina de História	156.164	55.381	522	0,9%

Fonte: A autora

O livro que melhor representa os negros nesse período é o História Sociedade e cidadania, mas de todo o espaço destinado ao Brasil no Período Republicano, em apenas 8% dele é ocupado por algum tipo de abordagem aos negro, ou seja, os outros 92% não trazem nada que se relacione a eles de forma específica. O segundo livro que melhor traz essa questão é o História das Cavernas ao 3º Milênio, com apenas 5% do livro voltando-se a essa temática. Os livros História Global- Brasil e Geral e História trazem os negros representados em apenas 2% do texto referente à República. O livro que pior os representa é o Oficina de História, trazendo menos de 1% do seu espaço ocupado pelos negros.

Pensando nas cinco coleções é visível que em nenhuma das obras os negros estão retratados em mais de 10% da totalidade referente ao período estudado. Isso é algo preocupante, pois até mesmo os livros que trazem itens a parte e tentam abordar essa questão a faz de forma rasa ou destinando pouco espaço.

### Considerações finais

Através da análise dessas cinco coleções é perceptível que apesar de serem apontados avanços a partir da promulgação da Lei 10.639 de 2003, no que se refere

aos negros na História do Brasil ao longo da República, esses livros ainda precisam evoluir.

A análise quantitativa de palavras mostra que entre todos os livros analisados, nenhum deles destina mais de 10% do seu espaço às questões envolvendo os negros, ou seja, mais de 90% do texto que se refere ao Brasil republicano não traz nada que englobe esses indivíduos.

Se tratando da análise por categorias, pode-se destacar como ponto positivo o fato dos negros aparecerem na maior parte das vezes na situação de reivindicação dos direitos, apesar de em um dos livros ser predominante a situação de opressão. Isso é um passo muito importante, pois ver os negros reivindicando seus direitos faz com que os estudantes compreendam as diferentes trajetórias desses indivíduos e os deixem de associar diretamente com o que remete a escravidão.

Considerando que os livros didáticos podem influenciar na formação da consciência histórica dos estudantes e na forma como eles se identificam e identificam aos demais, é necessário que seja dado maior ênfase no que se refere a essa temática e que esses materiais destinem um espaço maior a essas pessoas e suas lutas.

#### Referências Bibliográficas

BARROS, J. D. A construção social da cor. In: \_\_\_\_\_. **A Construção Social da Cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 50-53

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: história: ensino fundamental: anos iniciais. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: história: ensino médio. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais. Brasília, 2016.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, L. F. Os conceitos de Consciência Histórica e o desafio da Didática da História. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, Inverno 2001.

CERRI, L. F.; FERREIRA, A. R. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, M. D.; STAMATTO, M. I. S. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 74-86.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O Livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNANGA, K. A redemocratização de 1945 e a crise do mito de democracia racial: Uma vista panorâmica. In: SALGUEIRO, M. A. A. (Org.). **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 131-140.

NASCIMENTO, A. P. do. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? – o pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, M. A. A. (Org.). **A República e a Questão do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

ORTIZ, R. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: \_\_\_\_\_. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 13-35.

PEREIRA, A. A. O movimento negro no Brasil, a partir do início do século XX. In: \_\_\_\_\_. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013. p. 109-141.

RÜSEN, J. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de historia. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, n. 12, p. 79-93, 1997.

SADDI, R. Didática da História com sub-disciplina da ciência histórica. **História e Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

ZAVALA, A. Para leer um manual de historia. Una mirada desde la herramienta de análisis. **Secuencia**, n. 90, p. 177-189, set./dez. 2014.



**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO 6º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO  
HISTÓRICO**

Elaine Aparecida Mayer<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo elenca uma série de reflexões levantadas durante a execução do projeto de Iniciação Científica, as quais culminaram no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História. O objetivo central da pesquisa é compreender como alunos do 6º ano pensam historicamente segundo características de entendimento do tempo, a saber: duração, simultaneidade, ordenação, sucessão e mudanças. A fim de refletir sobre as relações entre ensino de História e aprendizagem histórica no 6º ano do Ensino Fundamental, bem como obter respostas de alunos para ponderar sobre a gradativa formação do pensamento histórico, a presente pesquisa utilizou dados coletados por meio de questionário aplicado com duas turmas de 6º anos, uma de escola da rede pública estadual e outra de rede privada, onde estes alunos responderam a questões baseadas em linhas do tempo. No que se refere ao ensino de História no 6º ano, os desafios que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, até mesmo porque pode ser abstrato ao estudante, somam-se às dificuldades encontradas por professores de modo geral nesse ano escolar e respectiva faixa etária. Estudos realizados por CAINELLI (2006, 2009), SIMAN (2003, 2015), SCALDAFERRI (2008) SCHMIDT e CAINELLI (2005), entre outros, possibilitaram uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. Por conseguinte, vem à tona também a necessidade de que o debate sobre o ensino de História escolar seja uma preocupação dos historiadores, uma vez que se trata de espaço privilegiado e institucionalizado para a formação histórica dos sujeitos, ainda que não seja o único.

**Palavras chaves:** pensamento histórico; tempo histórico; ensino e aprendizagem.

**Abstract:** The present article elutes a series of reflections raised during the execution of the Scientific Initiation project, which culminated for the conclusion paper in History Degree. The main objective of the research is to understand how 6<sup>th</sup> grade students think historically according to characteristics of the time understanding, namely: duration, simultaneity, ordering, succession and changes. In order to reflect on the relationship between history teaching and historical learning on the 6<sup>th</sup> grade at the elementary school, as well as to obtain answers from students to ponder the gradual formation of historical thought, the present research used data collected through a questionnaire applied with two 6<sup>th</sup> grade classrooms, a state public school and a private network, where these students answered questions based on timelines. Regarding the History teaching in the 6<sup>th</sup> grade, the challenges that are related to the

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em História UEPG; Licenciada pelo Curso Normal Superior UEPG e especialista em Gestão Escolar UEPG. mayerea@hotmail.com.

development of the capacity to think historically, even because it can be abstract to the student, add to the difficulties encountered by teachers in general in that school's grade and respective age group. Studies carried out by CAINELLI (2006, 2009), SIMAN (2003, 2015), SCALDAFERRI (2008) SCHMIDT and CAINELLI (2005), among others, enabled a more in-depth reflection on the theme. Therefore, the need for the debate on the teaching of school history to be a concern of historians is also highlighted, since it is a privileged and institutionalized space for the historical formation of the subjects, although it is not the only one.

**Key-words:** historical thought; historical time; teaching and learning.

## Introdução

É comum, nas escolas estaduais e também nas escolas particulares, que recebem alunos para a segunda etapa do ensino fundamental, existirem queixas dos professores a respeito das novas turmas de 6º ano que iniciam essa etapa escolar. Essas “reclamações” normalmente giram em torno de dificuldades de aprendizagem, imaturidade da turma, dificuldade de se organizar na nova rotina, entre outros.

Porém, tão comum quanto a reclamação de professores e equipe pedagógica é o fato dos alunos do 6º ano estarem tendo dificuldades reais para adentram e se adaptarem a essa nova realidade. Como afirma CAINELLI (2006, p.128):

A transição da quarta para quinta série ou sexto ano no Paraná é mediada por mudanças significativas para os alunos. O sentimento de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação Estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico.

Tal fator, aliado a mudança de propostas pedagógicas e curriculares, professor especialista em lugar da professora polivalente ou unidocentes e também a fase de desenvolvimento destes alunos que agora entram na puberdade, fazem com que a problemática em torno desta série em especial, se potencialize em relação às demais.

No que se refere ao ensino de História, toda essa listagem de situações relacionadas ao aluno do 6º ano, acabam por despertar reflexões inerentes as possíveis dificuldades encontradas por professores que trabalham com esta faixa etária. Pensar historicamente pode ser algo extremamente abstrato ao aluno do 6º ano e um desafio para o professor de História que pretende fazer com que esse aluno desenvolva o pensamento histórico.

As experiências individuais dos alunos são pontos de partida para uma compreensão de seu grupo social e posteriormente de outros grupos de seu tempo e também de outros tempos e espaços, pois de acordo com SIMAN (2003, p.125): “Na

medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade da própria vida – e da de seu grupo de vivência – é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico. ”

Para que fosse possível refletir sobre tais questões, a presente pesquisa, utilizou como fonte, os dados retirados de questionários realizados com duas turmas de 6º anos, uma da rede pública e outra da rede particular, sendo no total, 46 alunos.

As atividades propostas aos alunos foram elaboradas com a intenção de perceber se os alunos compreendem a noção de tempo, tendo em vista suas características de duração, ordenação e simultaneidade, bem como percebem-se como sujeitos históricos. Os alunos responderam às questões baseadas em observações de duas linhas do tempo distintas, sendo a primeira uma linha pessoal e a outra que ilustra a divisão quadripartite da História.

Portanto, para que o professor tenha sucesso nesta jornada de fazer com que seu aluno se perceba enquanto sujeito histórico é necessário aproximar a História de sua realidade para que ele a veja não somente como algo decorado que consta nos livros. ZARBATO (2011, p.01)

#### O conceito de tempo e formação do pensamento histórico

Desde o primeiro momento em que o aluno adentra ao espaço escolar, independente de idade, traz consigo memórias de vivências pessoais que colaboram para a formação do seu pensamento histórico. Tais vivências se trazidas para o âmbito da discussão e problematização, já é confirmado que serve como fonte para construção do conhecimento histórico. Porém, como se dá, ao longo do período escolar da criança, a formação do pensamento histórico, tendo em vista toda a complexidade de entendimento sobre a temporalidade histórica?

De acordo com Siman (2003, p. 119)

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente.

Mesmo para nós, adultos, pensar sobre o que é o tempo e tentar explicar toda sua complexidade é algo difícil e para a criança que inicia seus estudos na área da

História, essa é uma missão por demais abstrata. Para REIS (1994) citado por SCALDAFERRI (2008, p. 54), “eis a problemática: o tempo é um ser? É um movimento? É noção, conceito, categoria? É objetivo ou subjetivo? É único ou plural? É finito, puro devir ou também eternidade? Tem direção, é seta, espiral, linear? É reversível ou irreversível? É contínuo ou descontínuo?”

Ainda de acordo com SCALDAFERRI (2008, p.53):

A noção do tempo histórico social, aquele que as sociedades humanas imprimem à época em que vivem, relacionando-o com seu passado e o seu futuro, um tempo de simultaneidade de mudanças e permanências, é por demais abstrato e estranho à compreensão infantil.

No entanto, partindo do ponto de vista vygotskyano e piagetiano, a construção da noção do conceito de tempo pela criança está intrinsecamente ligado à sua fase de desenvolvimento bem como a sua vivência, sendo ela construída de forma progressiva conforme passa de uma etapa onde o entendimento se faz de forma concreta e experimentada para uma próxima etapa de entendimento abstrato.

Porém, tendo em vista o recorte etário da presente pesquisa, a qual seleciona alunos do 6º ano do ensino fundamental, não será considerado como definição de tempo principal os estudos de Vygotsky e Piaget, por considerar que os alunos desta série, na teoria, já possuem capacidade de abstração. Mas não deve desconsiderar o fato de que a forma como tal conceito ou noção foi trabalhada na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, influenciará (ou não) seus entendimentos sobre a temporalidade histórica nas Séries Finais do ensino fundamental. SCALDAFERRI considera que:

A construção do conceito de tempo histórico e abstrato representa o ponto final da descontextualização dos instrumentos de mediação, quando a mente do adolescente opera com total independência do contexto concreto. Portanto, é necessário que haja antes todo um trabalho de aprendizagem, caminhando para esse entendimento altamente generalizado. É preciso que as atividades escolares favoreçam a compreensão da noção de tempo em suas variadas dimensões, ou seja, o tempo natural cíclico, o tempo biológico, tempo psicológico, tempo cronológico, etc.

Dentro desta perspectiva de entendimento de tempo histórico que são construídos os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PCNs). LUPORINI e URBAN trazem uma discussão pertinente sobre essa temática, quando consideram que:

Em relação às concepções de tempo, o documento aponta que não deve haver uma preocupação com uma perspectiva de tempo, mas sim

com as diferentes construções culturais sobre o tempo. Contrariamente a esse posicionamento, na maioria das vezes, a concepção de tempo e aprendizagem nos currículos ou documentos de orientação curricular encontra amparo nas teorias psicológicas. Essa forma de explicação encaminhou as discussões sobre a aprendizagem desconectada da ciência da História. (2015, p. 62)

Considerando como essencial, trazer a experiência de vida do aluno para o contexto do ensino de história, e fazendo com que ela perceba e crie consciência da historicidade de sua própria vivência, o professor desta forma, estará dando início ao desenvolvimento do pensamento histórico, onde este aluno por consequência desenvolverá o processo de formação de sua identidade tanto individual quanto coletiva. Como afirma CAINELLI (2009, p.99) que o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo.

Quando o professor proporciona aos alunos, por meio de atividades significativas, ações que favoreçam ao estudante refletir sobre as relações entre o tempo pessoal e o tempo histórico, o aluno ficará mais próximo da compreensão do sentido de tempo histórico. Porém, como afirmam Schmidt e Garcia (2005, p.301) a “[...] articulação entre a história vivida e a história percebida é uma das mais difíceis tarefas na relação ensino-aprendizagem da história”.

Faz-se necessário portanto, de acordo com Bergamaschi (2000, p.7), fazer com que o aluno reconheça as várias formas de pensar e sentir o tempo (o tempo métrico, o tempo da natureza, o tempo geológico, o tempo das diferentes culturas, o tempo e o ritmo e a ordenação temporal para diferentes pessoas, para diferentes atividades e instituições). A autora pondera sobre a utilização desses conceitos em sala de aula e reforça a necessidade de problematizar as várias temporalidades com os alunos, a fim de que possam questionar o próprio tempo e construir um entendimento sobre o tempo histórico.

Quem é o aluno do 6º ano?

Estudos realizados pela professora Marlene Cainelli, na área de ensino de História, vem trazendo contribuições importantes para atuação docente em todas as séries do ensino fundamental. Dentre eles, destaca-se a pesquisa sobre a construção do pensamento histórico nos alunos das séries iniciais (2005), onde a autora tinha como um dos objetivos perceber como a criança elabora suposições sobre a história. CAINELLI (2009, p.99) relata que:

Tentamos demonstrar para a criança qual a diferença entre pensar o passado comum a todos ou aquele particular de sua família e sobre a história que se conhece acerca deste tempo. Percebemos que só o entendimento de como o conhecimento histórico é produzido pode fazer com que a criança comece a entender qual a diferença que existe entre os dois conceitos.

Tomando por base algumas considerações trazidas do decorrer de tal pesquisa, propõe-se nesse momento, estender tal visão que se tem sobre a criança que conclui a primeira etapa do ensino fundamental e aquela que adentra ao ciclo das séries finais, no 6º ano. Mas enfim, quem é esse aluno do 6º ano? O que esta série em especial, traz no bojo de sua trajetória?

Com o processo de municipalização de parte do ensino básico na década de 1990 (SANTOS, 2001), o estado do Paraná passa por adequações em suas instituições escolares, onde antes se responsabilizava pelas oito séries que formavam o então chamado 1º grau e as três seguintes que compunham o 2º grau, deixa de ser sua responsabilidade os primeiros anos do agora ensino fundamental, antigas 1ª a 4ª séries.

Entre prós e contras, esse fato gerou modificações na esfera municipal também, que por sua vez, precisou adequar espaços e construir novas escolas. Neste processo todo, o aluno que antes frequentava uma mesma escola, passa a ter que obrigatoriamente, transitar entre dois espaços escolares diferenciados. Essa dificuldade na transição e na articulação entre estes níveis de ensino também é trazida nas pesquisas de CAINELLI que levanta tal problemática:

A transição da quarta para quinta série ou sexto ano no Paraná é mediada por mudanças significativas para os alunos. O sentimento de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação Estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico. (...) Em que âmbito se constitui na prática esta passagem entre níveis de ensino? Seria uma transição articuladora ou desarticuladora? (2009, p.128)

Somado a esta dificuldade, de mudança de espaços, rotina escolar e proposta pedagógica, devemos considerar outros dois fatores: primeiro, o fato da disciplina de História nas séries iniciais ser trabalhada pelo professor unidocente (ou polivalente), ou seja, pelo não especialista e nas séries finais ser trabalhada pelo licenciado em História, e por segundo, mas não menos importante, a chegada da puberdade.

## Considerações Finais

Diante dos dados analisados, foi possível refletir sobre algumas questões pontuais: a não percepção dos alunos, como sujeitos históricos; a dificuldade de perceber a representação do tempo quando este é apresentado em séculos e milênios e a facilidade de compreensão do tempo, quando este é relacionado com fatos que são significativos a sua realidade.

Portanto faz necessária também uma discussão sobre o conceito de tempo, pois foi perceptível nas respostas dadas pelos alunos do 6º ano muitas incompreensões nas relações de tempo vivido, tempo histórico e tempo cronológico.

Norbert Elias considera que:

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. (...) ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o “tempo”. (1984, p.13)

Espera-se que o professor, ao refletir sobre os diversos significados que seus alunos dão ao tempo, perceba que a realidade deste aluno está diretamente ligada à sua noção de tempo. A forma com a qual o professor conduz sua aula e problematiza o tempo, é essencial na tentativa de fazer com que este aluno perceba as diversas temporalidades ao longo da história. ZARBATO (2011, p.2) citando KARNAL afirma que:

Ao refletir sobre o conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações de continuidade e ruptura, permanências e mudanças-transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. Ao apresentarmos o conceito de tempo desta maneira possibilitamos o entendimento dos fenômenos sociais na duração temporal que permite o exercício explicativo das periodizações, que são frutos de concepções de mundo, de metodologias e até mesmo de ideologias diferenciadas. (KARNAL 2003, p.45)

A relação que o próprio professor tem com a história e com o mundo em que vive, são fatores que colaboram nas escolhas de abordagens do conteúdo histórico a ser trabalhado com os alunos. É fundamental que nestas escolhas, o professor reflita sobre seu papel no processo de aprendizagem de seus alunos, bem como no desenvolvimento de seu pensamento histórico e de sua percepção enquanto sujeito histórico.

## Referências Bibliográficas

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo Histórico nas primeiras séries do ensino Fundamental. In: **Anais da 23ª Conferencia anual da ANPED: GT 7 Ensino Fundamental**. Caxambu, 2000. p. 1-13.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental**. Educar em Revista. Curitiba. Ed. UFPR 2006. p.57-72.

\_\_\_\_\_. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_. TUMA, M. **História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica**. *HISTEDBR on-line*, número 34, p. 211-222, 2009.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

LUPORINI, Teresa Jussara; URBAN, Ana Claudia. **Aprender e Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo. Cortez. 2015.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **A municipalização do ensino no Estado do Paraná: história, herança e desafios**. GOUVEIA, AB; SOUZA, AR O financiamento da Educação e o FUNDEF no Paraná. Curitiba: UFPR, p. 37-50, 2001.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. **Concepções de tempo e ensino de história**. *História & Ensino*, v. 14, p. 53-70, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. *Cad. Cedes*, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e Aprendizagem**. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

ZARBATO, Jaqueline A. M. **Os usos dos conceitos históricos pelas professoras das séries iniciais**. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Florianópolis. Abril/2011.



**20 ANOS DA LEI 9.475: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO  
RELIGIOSO NO BRASIL E DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS.**

Genilson Fagundes Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo abordar aspectos históricos da trajetória do Ensino Religioso no Brasil, além de discorrer principalmente sobre a lei 9.475 que estabelece nova redação sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa legislação de 1997 acarretou novas perspectivas sobre o modelo de ensino religioso no país. Em virtude disso, a disciplina passou por uma grande transformação na lei; como seu subsídio pelo Estado, a proibição do proselitismo e o respeito a pluralidade religiosa. Assim, pretende-se discutir os desafios, contradições e transformações dessa disciplina, até sua consolidação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O intuito é reunir elementos que proporcionem um debate sobre o ensino religioso na contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Ensino Religioso, Lei 9.475/97, Leis de Diretrizes e Bases.

**Abstract:** This Article has the objective of treat historical aspects of the trajectory of Religious Education in Brazil, in addition discuss mainly about the law 9.475 that establishes new redaction about the Religious education in public schools. This legislation of 1997 results in new perspectives on the model of religious education in the country. Because of that the subject had a big transformation in the law; as your subsidy by the State, prohibition of proselytism and respect for religious plurality. Thus, intend to discuss the challenges, contradictions and transformations of this subject until its consolidation in the Laws of National Education Guidelines and Bases (LDBEN). The aim is to gather elements that provide a debate about religious education in the contemporaneity.

**Key-words:** Religious education, Law 9.475/97, Laws of Guidelines and Bases.

### Introdução

No dia 22 de Julho de 1997 o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei 9.475 que tinha por objetivo fornecer uma nova redação no artigo 33 da lei 9.394/96 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 33 da LDB de 1996 trata sobre as características do ensino religioso nas escolas públicas.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 4º ano de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E integrante do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: genilsonfagundes@gmail.com

Desse modo, a lei 9.475 ocasionou algumas transformações no modelo da disciplina de ensino religioso como a proibição do proselitismo, o respeito à pluralidade religiosa e o financiamento da disciplina que ficou sob a responsabilidade do Estado. Entretanto, apesar dessa legislação trazer em seu caput<sup>2</sup> essas inovações não significou que os desafios de romper com um modelo de ensino religioso catequético e confessional, que há séculos vinha sendo transmitido na escola pública foram superados.

Isto posto, é de extrema relevância compreender a trajetória do ensino religioso no Brasil para entender a inserção e permanência dessa disciplina nas constituições e nas LDB's. E a partir disso, abordar os desafios e ambiguidades da lei 9.475 para o ensino religioso na contemporaneidade.

#### A trajetória do Ensino Religioso no Brasil

O ensino religioso está ligado à história do Brasil. Isso se deve pela presença e influência da Igreja Católica desde que o Brasil era colônia de Portugal. Obviamente é importante considerar a historicidade do ensino religioso em cada contexto histórico que ao longo do tempo veio a se consolidar como disciplina escolar.

No período em que o Brasil era colônia de Portugal a Igreja Católica detinha o controle da educação através do sistema de Padroado<sup>3</sup>. Dessa forma, a educação na colônia ficou a encargo da ordem religiosa chamada Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas que utilizavam em sua pedagogia os preceitos da religião cristã para evangelizar e catequizar as populações que não tinham essa visão de mundo; nesse caso, os indígenas.

Para Ranquetat Jr “a evangelização e catequização destas populações foi de alguma maneira uma espécie de ensino religioso [...]” (RANQUETAT, 2007, p.164). Desse modo, o ensino religioso nessa época caracteriza-se pelo ensino de religião

---

<sup>2</sup> O caput da legislação é o seguinte: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm). Acesso: 05/12/2017

<sup>3</sup> “O padroado consistiu em uma ampla concessão da Igreja de Roma ao Estado português, em troca da garantia de que a coroa promoveria e asseguraria os direitos e a organização da Igreja em todas as terras descobertas. O rei de Portugal ficava com o direito de recolher o tributo devido dos fiéis, conhecido como dízimo, correspondente a um décimo dos ganhos obtidos em qualquer atividade. Cabia também à Coroa criar dioceses e nomear os bispos” (FAUSTO, 2015, p.29)

cristã sendo um instrumento de catequese com o objetivo de angariar novos súditos para o Monarca de Portugal e novos fiéis para a Igreja Católica.

Com o advento da independência em 1822 começam os debates sobre a organização da primeira constituição brasileira. O texto da constituinte foi promulgado em 1824 de maneira outorgada por D. Pedro I. Isto é, Dom Pedro I dissolveu a assembleia constituinte e elaborou uma constituição de acordo com suas ideias políticas.

Nesta constituição a Igreja Católica Apostólica Romana passa a ser a oficial do Estado mantendo as relações de padroado entre Estado e Igreja. Dessa forma, o imperador D. Pedro I além de deter o poder político de caráter centralizador; detém além do mais, o controle da instituição religiosa no país. Por outro lado, a Igreja Católica tinha como principais benefícios o monopólio da religião e o controle da educação.

Dessa maneira, as relações estabelecidas entre Igreja e Estado Brasileiro através do padroado definiu o ensino religioso com características voltadas a uma formação religiosa cristã. Para Muniz:

Diante do exposto, considero que o ensino religioso fez-se presente desde o início da história da educação escolar brasileira, ainda que concebido como catequese, ensino da doutrina cristã católica. Nesse contexto, o ensino religioso não pode ser definido como disciplina escolar, mas como um saber que se entrelaçava com os demais, sem dispor de uma maior sistematização. (MUNIZ, 2014, p.64)

Como podemos notar no período colonial e no império o ensino religioso foi delineado pelo seu contexto histórico que consiste no sistema de padroado. Foi através desse instrumento jurídico que vinculava a Igreja ao Estado que configurou o ensino religioso em uma ferramenta de catequese e ensino da religião cristã. Dessa forma, o ensino religioso nesses períodos históricos não era uma disciplina específica, e sim um modelo de ensino resultante da simbiose entre religião e educação.

Em 1889 a instauração da República interrompe as relações entre Igreja Católica e o Estado Brasileiro. A república foi inaugurada sobre os ideários liberais e positivistas que defendiam a laicização do Estado que se concretizou no artigo 72, inciso 7º da constituição de 1891.

Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados".(BRASIL, 1891)

Desse modo, o sistema de padroado é extinto e os poderes e privilégios que a Igreja detinha durante o império são diminuídos. Nesse caso a educação passa a ser responsabilidade do Estado já que a constituição define que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos” (BRASIL, 1981). Para Toledo e Frisanco (2000, p.113) “essa a ruptura não foi tão tranqüila quanto pode parecer, pois os costumes, as tradições e as raízes religiosas adquiridas em séculos de padroado não podiam ser apagadas tão facilmente.”

Como o modelo de ensino religioso que se ensinava até aquele momento era o ensino da religião cristã, com a República, passou a ser constitucionalmente proibido. Para Muniz “embora o ensino religioso não estivesse legitimado como disciplina curricular, ele foi retirado apenas teoricamente do currículo, porque, na prática, permaneceu, dado seu peso na “tradição escolar” e em razão do interesse da comunidade em mantê-lo”. (MUNIZ, 2014, p. 69)

Em 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder a igreja católica retorna a ser aliada do Estado com o intuito de ajudar na fundamentação do governo diante de um contexto político instável. De acordo com Silva:

Durante toda a Era Vargas, Estado e Igreja Católica procuraram andar lado a lado no que diz respeito a uma possível união política. A preocupação de ambas as partes era com a manutenção do poder na sociedade. Enquanto a Igreja dava amparo político, muitas vezes pedindo a seus fiéis que apoiassem o então presidente do país, Vargas, por sua vez, dava fortes indícios que não iria abandonar aquela instituição que congregava a maioria dos brasileiros e estava presente no território nacional desde a chegada dos primeiros europeus. (SILVA, 2012. p.1300)

Sendo assim, em abril de 1931 através da reforma educacional de Francisco Campos o ensino religioso é incorporado nas escolas oficiais por meio do decreto 19.941 composto de onze artigos. E em 1934 com a organização da constituição a Igreja Católica se posicionou para que o ensino religioso fosse incluído na constituinte. Conforme Silva:

No Memorial para a Constituinte de 1934, a Igreja descreveu os princípios que a nova Constituição deveria ter. Dentre os pontos mais cruciais estavam o nome de Deus na Carta Magna e o ensino religioso como matéria obrigatória em todas as escolas públicas em todas as instâncias (primária, secundária, normais e profissionais). (SILVA, 2012, p. 1303.)

Desse modo, as reivindicações da igreja católica causam efeito e o ensino religioso é incluso no artigo 153 da constituição de 1934.

O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou

responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934)

Esse fenômeno reforça as relações entre Estado e Igreja que vinha sendo rebatido desde a Primeira República e sanciona pela primeira vez o ensino religioso na constituição brasileira. Desta forma, a anexação do ensino religioso na constituição de 1934 é um episódio muito importante que engendrou em uma nova aproximação da igreja católica com o Estado Brasileiro. O ensino religioso nasce na constituição sobre condições de interesses de representantes do Estado e de representantes católicos.

Entretanto, a inserção do ensino religioso na constituição de 1934 gerou ambiguidades. A constituição provém de características laicas, mas, com a presença do ensino religioso oferecido pela Igreja Católica faz com que não ocorra uma total laicização do ensino. Contudo, é determinado na constituição que fica a encargo do governo oferecer uma educação pública e gratuita e estabelecer as bases para a educação nacional. Essas ambiguidades desenvolvidas na constituição de 1934 criaram raízes ao longo do tempo assegurando infindas discussões sobre a questão da presença da disciplina de ensino religioso na escola pública. Nas constituições a posteriori, a de 1937, 1946, 1967 e a de 1988, em todas foram inseridas a disciplina de ensino religioso com carácter facultativo e confessional.

Com relação ao ensino religioso nas Leis de Diretrizes e Bases, a disciplina também obteve espaço na lei 4.024 de 1961. O ensino religioso foi inserido no artigo 97 da legislação e continuava a manter sua característica confessional e facultativa. E além do mais, o texto da legislação trouxe uma particularidade, de que a disciplina deveria ser ministrada “sem ônus aos cofres públicos”.

Em 1971 durante o período da ditadura, o governo militar fez algumas mudanças nas legislações educacionais. Desse modo, através dessas mudanças feitas no período o ensino religioso foi modificado na LDB e passou a ter dimensões idênticas ao que estava estabelecido na constituição de 1967. Portanto, a disciplina continuou a ser facultativa e estendeu-se sua oferta para os (as) alunos (as) de segundo grau. E a expressão sem ônus aos cofres públicos foi retirada da redação.

Desse modo, o ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases teve essa formulação até 1988, ano em que foi estabelecida uma nova constituinte e iniciou-se às elaborações de projetos de leis para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

## O Ensino Religioso na Nova LDB

As discussões em torno da elaboração de uma nova LDB já eram feitas pela comunidade educacional desde 1986. Com o retorno do período democrático e a promulgação da constituição em 1988 as discussões intensificaram através de conferências por entidades educacionais.

O primeiro projeto de lei apresentado à câmara foi a do deputado Octávio Elísio sob o número de 1.258 em dezembro de 1988. Conforme Cunha “cumprir, desde logo, que esse projeto não menciona o ensino religioso nas escolas públicas, tampouco o vedava, nem mesmo implicitamente, o que ocorreria se qualificasse o ensino público de laico” (CUNHA, 2014, p.145). A este projeto de lei foram incorporados substitutivos, entre eles, dois do deputado Jorge Hage que introduz o ensino religioso no projeto.

Em seu primeiro projeto, Jorge Hage defende o ensino religioso da seguinte maneira:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, oferecida segundo as opções confessionais manifestadas por grupos que representem, pelo menos, um quinto do alunado, e ministrada por orientadores religiosos designados pelas respectivas igrejas, sem ônus para os cofres públicos, e assegurando-se atividade alternativa para os demais alunos. (BRASIL, 1989 apud CUNHA, 2014, p. 145).

Entretanto, como afirma Cunha, devido às pressões feitas através de correspondências por parte dos segmentos religiosos (CUNHA, 2014, p.146-147), Hage modifica sua proposta de ensino religioso em seu segundo projeto. As principais mudanças é a retirada da expressão sem ônus aos cofres públicos e a inserção da opção interconfessional na disciplina.

O projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação ao ser aprovado na Câmara dos Deputados, conseqüentemente foi para sua análise no Senado. O relator do projeto no senado Cid Sabóia de Carvalho faz suas análises referenciando-se no projeto que o Senador Darcy Ribeiro havia também elaborado para a LDB. Sendo assim, o projeto de lei (PLC 101/93) recebeu novos aperfeiçoamentos no texto da redação e foi para votação no plenário no final do ano de 1994.

Em 1995 começa uma nova legislatura com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os deputados e senadores que compunham o Congresso Nacional também já tinham sido eleitos; e essa nova configuração política interferiu no processo de aprovação do projeto de lei. Conforme Saviani, “tal posição se

manifesta quando, apenas iniciada a nova legislatura, o senador Beni Veras (PSDB-CE) apresenta requerimento solicitando o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania” (BRASIL, 1990 apud SAVIANI, 1999, p. 88).

O relator do projeto na Comissão de Constituição e Justiça foi o senador Darcy Ribeiro. No parecer do senador, ambos os projetos de lei, o da câmara e o substitutivo do senado feito por Cid Sabóia eram inconstitucionais. Sendo assim, Darcy Ribeiro elabora um novo substitutivo ao projeto de lei da LDB que foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em dezembro de 1996, conhecida por lei 9.394 ou lei Darcy Ribeiro. O ensino religioso ficou estabelecido no artigo 33 da lei 9.394 no seguinte modo:

“O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:  
I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou  
II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa”.(BRASIL, 1996)

Dessa forma, o ensino religioso na LDB de 1996 restringiu essa disciplina somente ao ensino fundamental e a dividiu em duas modalidades de ensino: confessional e interconfessional; ocasionando certa originalidade no projeto, visto que, em nenhuma das legislações brasileiras proporcionou essa característica. Quanto a remuneração dos (as) professores (as) ficou sob responsabilidade das entidades religiosas, em virtude da expressão “sem ônus aos cofres públicos”.

As discussões sobre quem deve financiar a disciplina de ensino religioso já vem de longa data e na LDB de 1996 não foi diferente. Diversos grupos a favor do ensino religioso se manifestaram para estabelecer na LDB a responsabilidade de custeio da disciplina por conta do Estado. Os principais órgãos que defenderam essa proposta durante o período de confecção da Lei de Diretrizes e Bases foram a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil<sup>4</sup> (CNBB) e o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

---

<sup>4</sup> De acordo com CÂNDIDO (2004, p.16) a CNBB “é a instituição eclesial que congrega todos os bispos que, em comunhão com a Santa Sé, exercem um ministério pastoral no Brasil e/ou tem um domicílio canônico no país”.

A CNBB desde 1985 com a criação do Grupo de reflexão para o ensino Religioso (GRERE) se dedica especificamente a elaborar estudos e discussões sobre o ensino religioso na escola pública, tendo grande influência na inclusão dessa disciplina na constituição de 1988. Referente à criação do FONAPER, Cândido afirma que:

Desde o final de 1995, considerando-se a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, grupos de educadores ligados a escolas, entidades religiosas, universidades e secretarias da educação, vinham se reunindo para avaliar e pensar um conteúdo que abrangesse a realidade cultural religiosa brasileira, buscando uma nova forma de ministrar o ensino religioso. (CÂNDIDO, 2014, p. 36).

Desses encontros veio a se originar o FONAPER, constituindo-se como um espaço “formado por educadores, organismos e entidades interessadas e/ou envolvidas com o Ensino Religioso” (CÂNDIDO, 2004, p. 36-37). Tanto o FONAPER e a CNBB se manifestaram a favor do ensino religioso na LDB sendo um dos fatores que contribuíram na inserção da disciplina na lei 9.394/96. Entretanto, a expressão “sem ônus aos cofres públicos” desagradou os dois grupos. Para Muniz:

Como era de se esperar, a expressão “sem ônus para os cofres públicos” gerou grande insatisfação, e, por conseguinte, grande mobilização por parte dos grupos de defesa do Ensino Religioso, que se lançaram num trabalho constante e estratégico de contato direto com o presidente da República, com o Ministério da Educação e com os membros do Congresso Nacional, com objetivo de pressioná-los para alterar a redação do artigo sobre o Ensino Religioso e suprimir a restrição do ônus. (MUNIZ, 2014, p.101)

A CNBB elaborou uma “Declaração sobre o ensino religioso na escola pública”<sup>5</sup> para legitimar a importância do ensino religioso e a responsabilidade do Estado em subsidiá-lo, especificando sua insatisfação sobre a questão “sem ônus aos cofres públicos”. Esse documento foi apresentado aos deputados federais através do deputado Osmânio Pereira (PSDB-MG). No final do documento os bispos propuseram que: “Aos Senhores (as) Deputados (as) Federais, representantes desta sociedade, propomos: seja supressa a expressão sem ônus para os cofres públicos-, mantendo, assim, o artigo 46 do Projeto da LDBEN original da Câmara dos Deputados” (CNBB, 22/04/1996, p. 15 -16).

Segundo Stigar, a reação do FONAPER foi a seguinte:

O FONAPER envidou todos os esforços possíveis na Câmara dos Deputados e o Ministério da Educação e Cultura. Essa mobilização nacional intensificou-se por cartas, telegramas, fax, abaixo-assinados, contatos pessoais com os Deputados e Senadores e Ministro da Educação. (STIGAR, 2015, p.99)

---

<sup>5</sup> Essa declaração foi discutida durante a 34ª Assembleia Geral dos Bispos do Brasil.

Dessa forma, as mobilizações suscitadas pela CNBB e pelo FONAPER surtiram efeito e foram elaborados novos projetos para alterar o ensino religioso nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

No início de 1997 três novos projetos foram feitos no intuito de modificar as características do ensino religioso no artigo 33 da LDB. O primeiro projeto, PL 2.757 foi apresentado pelo deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS). O projeto tinha por objetivo suprimir a expressão “sem ônus aos cofres públicos”. Em sua justificação Marchezan argumentava que era dever do Estado se responsabilizar pelos custos dessa disciplina, visto que, o ensino religioso no componente curricular era de “vital importância para a formação de personalidade de nossas crianças, jovens e adolescentes.” (Câmara dos Deputados, Projeto de lei 2.757, 19/02 1997.)

O segundo projeto foi o PL 2.997 do deputado Maurício Requião (PMDB-PR). O deputado demonstra em seu projeto uma preocupação sob a forma de abordar o ensino religioso na sala de aula; com o intuito de evitar doutrinação e proselitismo e valorizar o pluralismo de ideias e a diversidade cultural.

Maurício Requião propõe a supressão do termo “sem ônus aos cofres públicos” com o objetivo de eliminar a confessionalidade no ensino religioso. E também, solicita que na organização curricular as comunidades e organizações religiosas participem de sua elaboração.

O terceiro projeto, PL. 3.043, foi elaborado pelo poder executivo. A redação da PL 3.043 defende a inclusão da modalidade de ensino religioso ecumênico e define que seja de responsabilidade dos sistemas de ensino a organização do conteúdo, recrutamento e remuneração dos professores. Isso difere do que estava posto na LDB que delegava as entidades religiosas essa função. O ministro da Educação, Cultura e Desporto, Paulo Renato de Souza também participou das discussões sobre o ensino religioso. O então ministro produziu um texto sobre esse projeto de lei endereçado ao Presidente da República expondo seus motivos e intenções com o projeto.

O deputado escolhido como relator da Comissão Cultura e Desporto para analisar os projetos propostos foi o Padre Roque Zimmermann (PT-PR). O deputado Roque Zimmermann apensou a PL 2.997/97 e a PL 3.043/97 ao projeto de lei 2.757/97 de autoria do deputado Nelson Marchezan. Desse modo, Zimmermann fez um novo substitutivo com características dos três projetos.

A partir disso, a nova redação do projeto de lei ficou da seguinte maneira:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação, admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso .

Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1997)

Após ser aprovado pelo Congresso Nacional o projeto de lei foi transformado na lei 9.475 no dia 22 de Julho de 1997 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A partir dessa data o ensino religioso na LDB passou a ter características inéditas como, por exemplo, a proibição do proselitismo, o respeito a pluralidade religiosa e a responsabilidade do Estado em custear a disciplina.

Entretanto, no ano de 2008 o tema ensino religioso na escola pública entra em pauta novamente. Isso se deve pelo acordo estabelecido entre Brasil e Vaticano referente ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil que resultou no decreto nº 7.107 de 2010 promulgado pelo Presidente da República na época Luiz Inácio Lula da Silva. Esse decreto é composto por vinte artigos e no décimo primeiro artigo a disciplina de ensino religioso é mencionada.

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010)

A partir desse decreto, o caráter confessional e catequético da disciplina de ensino religioso retorna legalmente para as salas de aulas. Todas as discussões no ano de 1997 para implantar na legislação um modelo de ensino religioso não proselitista foram desconsideradas. E as perspectivas epistemológicas de se construir uma disciplina que rompesse com o caráter confessional de ensino religioso que não transgredisse a laicidade do Estado Brasileiro também perdem influência.

Desse modo, com vista à legalização do ensino de religião nas escolas públicas financiado pelo Estado, em agosto de 2010 a Procuradoria Geral da

República entra com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439) para requerir que a natureza do ensino religioso na escola pública seja somente de caráter não confessional. Portanto, o julgamento foi para o Supremo Tribunal Federal e a tramitação deste processo encerrou-se no dia 02 de outubro de 2017. Em uma votação de seis contra cinco os (as) ministros (as) foram contrários ao ADI e concluíram que o ensino religioso na escola pública pode ter natureza confessional.

### O Ensino Religioso na Contemporaneidade

Após uma votação histórica no Congresso Nacional em 1997 e a promulgação da lei 9.475 a disciplina de ensino religioso adquiriu novas características e funções. A principal característica que gerou polêmicas e tensões foi referente à disciplina ser custeada pelos cofres públicos. Desse modo, para conseguir o custeio da disciplina de ensino religioso na escola pública foi preciso retirar, pelo menos na legislação, os atributos catequéticos que há séculos a disciplina portava. Por conseguinte, a disciplina na lei 9.475 ganhou características inovadoras como a proibição do proselitismo e o respeito à pluralidade religiosa.

Após vinte anos da aprovação da lei a disciplina de ensino religioso ainda defronta-se com alguns desafios. O primeiro deles é a necessidade da criação de um curso de Licenciatura em Ensino Religioso para a formação de professores (as). Na atualidade os requisitos para ser um (a) docente na disciplina de ensino religioso é ter um diploma de Licenciatura em qualquer área do conhecimento. Dessa forma, a disciplina acaba tendo como função o preenchimento de carga horária para professores (as) que não conseguem aulas em suas áreas específicas.

Atualmente existem cursos de especialização e de extensão em ensino religioso. Mas, para romper com a confessionalidade e retirar a disciplina do campo religioso e transformá-la epistemologicamente em um campo científico faz-se necessário à institucionalização da disciplina na universidade, com bases teóricas que auxiliem na construção de um currículo que atendam as necessidades da sociedade.

A organização e definição dos conteúdos de ensino religioso na contemporaneidade ficam a encargo dos Estados e municípios. Essa questão também dificulta na elaboração de referenciais pedagógicos comuns como, por

exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desenvolvidas pelo MEC. Desse modo, os (as) docentes que muitas vezes não tem nenhuma formação sobre o ensino religioso dependem somente das Diretrizes Curriculares que cada Estado produz ao seu modo. Todas essas questões levantadas são alguns dos desafios que ainda não foram resolvidos nesses vinte anos da lei 9.475/97 e ficarão ainda mais difíceis de serem solucionados em virtude do decreto nº 7.107 de 2010.

### Considerações Finais

O principal desafio da disciplina de ensino religioso desde a aprovação da lei 9.475/97 era romper com a confessionalidade e com a doutrinação religiosa que se instalou institucionalmente na escola pública através da inserção do ensino religioso na constituição de 1934.

Entretanto, na atualidade esse objetivo perde relevância por conta do decreto nº 7.107 de 2010 e do desfecho gerado pela votação dos (as) ministros (as) do Supremo Tribunal Federal no ano de 2017 que concluíram que o ensino religioso de caráter confessional pode ser transmitido em sala de aula.

A partir dessa decisão, o ensino de religião retorna legalmente para a sala de aula sendo financiado pelos cofres públicos. Dessa forma, o ensino religioso confessional além de ferir com a laicidade do Estado, prejudica a laicização da educação e elimina as possibilidades de se abordar um modelo de ensino religioso que valorize a diversidade religiosa de nosso país.

### Referências Bibliográficas

ARNAUT DE TOLEDO, C. A.; FRISANCO, F. A.. O ensino religioso da Escola Pública Brasileira. **Acta Scientiarum** (UEM), Maringá, v. 22, n.1, p.29 -312, 2000.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1891. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em 9 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) Acesso em 11 de Jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso 5 de setembro de 2017.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei 2.757, 19 de fevereiro de 1997.**

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei 2.757 de 1997. Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 10 de junho de 1997.**

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei 2.997 de 16 de abril de 1997.**

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei 3.043 de 28 de abril de 1997.**

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **“O ensino religioso em suas fontes. Uma contribuição para a epistemologia do E.R.”** Dissertação, Centro Universitário Nove de Julho, 2004, p.1-187.

CUNHA, Luiz Antônio. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, jan./abr, p.140 – 160, 2014.

FAUSTO, B. **História concisa** – 3. ed, São Paulo, EDUSP, 2015, p. 1 - 491.

MUNIZ, Tamires Alves. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro. Institucionalização e Permanência**, p.1-208, 2014.

RANQUETAT; Religião em Sala de Aula: O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras. **CSONline** (UFJF) , v. 01, p.163 -180, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** – 5.ed. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Paulo Julião da. . A Igreja Católica e a questão educacional no Brasil durante a Era Vargas. In: **XI Encontro Estadual de História: História - Memória - Patrimônio, 2012, Rio Grande. História, religiões e religiosidades**. Rio Grande: Pluscom, v. 01, p.163 -180, 2012.

STIGAR, R.. Um grande lobby a favor da presença do Ensino Religioso na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Último Andar** (PUCSP. Online), v. 1, p.88-124, 2015.



## ESCOLA DE CAMPO DE VILA VELHA: EU FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA

Lucimara Nabozny<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho foi o de promover aproximação dos alunos da Escola Estadual de Campo de Vila Velha em Ponta Grossa-PR, com elementos da história local. Para tanto utilizamos o livro “Pioneiros de Vila Velha” do autor Wilson Coelho. Este livro aponta disputas de memórias que foram evidenciadas após uma comemoração de aniversário de inauguração do parque, que segundo o autor deixou “esquecida” a presença de alguns pioneiros. Após a leitura e discussão do livro em sala de aula, os alunos fizeram entrevistas com os moradores locais, e releitura das fotografias antigas nos locais originais. Estas atividades resultaram em um banner, que em terceiro momento, foi apresentado em ocasião de bate-papo com o autor. Como resultados essa atividade proporcionou integração dos alunos com a história local, sentimento de pertencimento comunitário e reconhecimento dos patrimônios culturais e materiais.

**Palavras-chave:** Escola de Campo; Vila Velha, História local; Memória; Ensino de História

**Abstract:** The objective for this research was to promote a closer relationship for the students of the Vila Velha Rural State School in Ponta Grossa, Paraná, to local historical elements. For such, we used the book "*Pioneiros de Vila Velha*" (Vila Velha's Pioneers) by Wilson Coelho. This book points to historical memory disputes that were evidenced after a commemoration for the park's inauguration anniversary, that according to the author left "forgotten" the presence of some pioneers. After the reading and discussion of the book in the classroom, the students interviewed local residents, and revisited old pictures in their original locations. These activities resulted in a banner, that in a third moment, was presented in a chat with the author. As a result, this activity allowed for the students' integration with the local history, the feeling of belonging to a community and the recognition of the local cultural and material heritage.

**Key-words:** Rural School; Vila Velha Park; Local History; Memory; Teaching History

### Introdução

Ensinar história para adolescentes de uma Escola de Campo é uma tarefa permeada por desafios, pois exige pensar as particularidades do lugar, a valorização

---

<sup>1</sup> Mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: lucinabozny@hotmail.com.

da necessidade de dinamização das aulas apresentada pelos adolescentes, e a quebra do entendimento da história como uma disciplina estagnada e descritiva de fatos, que muitas vezes ainda está presente na ideia de história de muitos alunos.

Esse trabalho caracteriza-se como uma descrição de experiência de oficina pedagógica que objetiva uma reflexão sobre a relação e possibilidades de discussão de história local e memória, para pensar a história como algo vivo e em disputa.

Para tanto, foi utilizada como fonte o livro “Pioneiros de Vila Velha” do autor Wilson Coelho, que foi a ferramenta propulsora para as etapas que seguiram esse estudo, que foram: leitura e discussão, entrevista com moradores da comunidade, releitura de fotografias e bate-papo com o autor.

#### Escola do Campo de Vila Velha e possibilidades do ensino de História

Escola de Campo é lugar pensado para acolhimento de demandas especiais da educação, relacionados com as delimitações entre “urbano e rural” estabelecidas na sociedade. Segundo Lins (2015, p. 02):

A escola do campo é assim definida por receber quilombolas, índios, pescadores, extrativistas, agrícolas, assentados, dentre outros, e não por localização espacial. Esta diversidade, constituída por 30 milhões de pessoas, extrapola os limites do “rural” ou do “urbano”. Muitas vezes, essa escola, é o único acesso à cultura, as atualizações do trabalho, as inovações (tecnológicas e a sistematização do conhecimento para esses cidadãos.

As escolas de campo, no entanto, são muitas vezes esquecidas em suas particularidades e funcionam como qualquer outra escola, deixando-se de lado valorização das características locais que justificariam o pensar uma educação diferenciada. Ainda segundo Lins (2015, p. 02):

O campo é negado como lugar de oportunidade, emancipação e autonomia. Não é visto como lugar vivo com valor em si mesmo e que integra a cidade. É um lugar de atraso e, portanto, não vale a pena investir e empoderar sua comunidade.

A Escola Estadual de Campo de Vila Velha em Ponta Grossa – PR, fica localizada na Rua Lagoa Dourada, no Jardim Novo Vila Velha. Segundo informações do site da SEED/PR a Escola, que atende Ensino Fundamental, possui quatro turmas e noventa e oito alunos matriculados no ano de 2017. A clientela escolar é composta por alunos advindos da região do Distrito Industrial de Ponta Grossa, filhos de trabalhadores de fazendas da região, filhos de pequenos proprietários rurais, filhos de

moradores do bairro Nova Vila Velha e filhos de membros do MST que vivem no acampamento Emiliano Zapata em Ponta Grossa.

A Escola atualmente fica dentro da área de Preservação do Parque Vila Velha e está rodeada das casas remanescentes da sede administrativa do Parque, e hoje da sede do IAPAR (Instituto Agronômico do Paraná) e da Polícia Ambiental.

Segundo as informações da SEED/PR a localização da Escola Estadual do Campo de Vila Velha é considerada Urbana. Essa leitura descaracteriza então a política pedagógica da Escola conforme o previsto pela Instrução Conjunta N° 001/2010 – SEED/SUED/SUDE, que reconhece entre outros, a Educação do Campo como uma política pública educacional voltada ao atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo. Assim a Escola Estadual de Campo de Vila Velha, vive grande desafio de planejamento de estratégias pedagógicas.

Tais indefinições, no entanto, não restringem a curiosidade gerada aos alunos e professores, pela convivência com uma vizinhança estrutural tão peculiar, como o próprio parque de Vila Velha, e seus aspectos geográficos e biológicos, e tampouco seus aspectos humanos e sociais. As referidas casas ali instaladas fazem a paisagem da escola despertar uma curiosidade sobre as histórias que abrigaram. E assim surge a possibilidade da história local no ensino de história. Conforme Simon e Fortuna (2012, p. 38):

A história local tem sido tratada pelas últimas tendências na área de ensino da história em função da compreensão de que os objetos de estudo devem relacionar-se com a vivência cotidiana dos estudantes. O diálogo presente/passado/presente deve perpassar todas as situações de aprendizagem, pois o estudo da história, que parte do tempo presente e da investigação de temas vivenciados contemporaneamente por professores e alunos, traz a possibilidade de um diálogo com o pretérito de forma processual em uma ampliação gradativa das noções de tempo e espaço.

Para Le Goff (2003, p.538), o documento não é mais apenas o texto escrito, mas a representação que a sociedade faz a seu respeito, podendo ser captada sob várias formas, como por exemplo a arquitetura.

Essa possibilidade de ensino de história proporcionada pelo ambiente que envolve a escola, surge então como meio de dinamizar o estudo e envolver os agentes da aprendizagem, oportunizando aos mesmos a construção de sentidos para a história.

## Pioneiros de Vila Velha e a memória em disputa

Entre as muitas possibilidades de ensino da história local em Vila Velha, chegou ao nosso conhecimento o livro “Pioneiros de Vila Velha”. O autor Wilson Coelho viveu dentro do conjunto de casas cedidas aos trabalhadores de Vila Velha, e orgulha-se de saber-se o “primeiro homem a nascer na vila”. Trata-se de um sujeito sem ligação com a academia e com a pesquisa histórica. Wilson está hoje aposentado de suas atividades de trabalho. Então por que este homem decidiu escrever esse livro com essa temática? Esse foi um questionamento debatido em sala de aula que nos serviu de ponto de partida para a busca da compreensão da história como um patrimônio popular e em movimento.

Para explicar ao leitor sua iniciativa em documentar a sua história e de sua família, no livro Pioneiros de Vila Velha (COELHO, 2014) faz referência a uma comemoração de aniversário do Parque Estadual de Vila Velha, durante a qual foram prestadas homenagens aos Pioneiros do desbravamento do Parque. Nessa homenagem, no entanto, ficaram “esquecidos” os trabalhadores contratados no ano de 1945, dentre os quais estava João Batista Coelho, pai do autor. A partir disso, Wilson iniciou a organização de documentos que serviriam para corrigir isso que para ele representava um erro que ofendia a memória sobre seu pai e seus contemporâneos.

A memória, segundo Meneses (1992) não pode ser vista como algo concreto e definido, mas ao contrário um processo permanente de construção. “O esforço ingente com que costumam investir grupos e sociedades para fixá-la e assegurar-lhe estabilidade, é por si, indício de seu caráter fluido e mutável” (MENESES, 1992, p.10)

O livro Pioneiros de Vila Velha, tem 69 páginas compostas por relatos do autor sobre sua experiência de viver na vila da sede administrativa do parque, heranças de memórias herdadas de seus pais, documentos de contratos, nascimentos e casamentos, além de fotos que retratam um pouco da vida cotidiana nesse local. Como objetivo pela escrita, o autor faz referência a grande importância dada aos arenitos, e chama a atenção para a necessidade que percebe em valorizar a história do Homem de Vila Velha. Na divulgação do lançamento do livro, ocorrido no ano de 2014, o Jornal Diário dos Campos publica a seguinte nota:

Ao falar sobre o Parque Estadual de Vila Velha logo vem à mente a formação e a profundidade das furnas, os tons dourados ao entardecer na Lagoa Dourada, as formas exóticas dos arenitos. A História dos Pioneiros, porém, tem outra tonalidade. Segundo o autor Wilson Coelho, o livro não traz informações conhecidas por todos, mas sim dados sobre seus pioneiros.

“Aqueles primeiros funcionários que iniciaram uma obra maravilhosa, cuidando do parque e preparando-o para que possamos desfrutar desta maravilha da natureza”, diz Coelho. Segundo a diretora da Editora Estúdio Texto, Josiane Blonski, a obra relata fatos históricos de Vila Velha a partir das memórias do autor e de documentos, como os de antigos proprietários, a desapropriação da área e a contratação dos primeiros funcionários, em 1945. “Acima de tudo, Wilson faz uma homenagem ao pai, João Batista Coelho, o primeiro funcionário contratado do parque. De forma simples e objetiva, ele relembra a vida na sede de Vila Velha, onde se encontrava a administração, a residência dos funcionários e uma grande estrutura de encher os olhos naquela época”, ressalta.

A construção desse livro, em toda sua linguagem, nos fala de um trabalho de memória, que pode nos levar a refletir em sala de aula, que a história nunca é estática, e os movimentos impressos na história revelam disputas por lugares de memória.

#### Vila dos Pioneiros e a oficina pedagógica “Eu faço parte dessa História”

A oficina pedagógica realizada levou em consideração as características da história local da Vila dos Pioneiros, cuja estrutura compõem ainda hoje a paisagem a que a Escola pertence. Das casas descritas e ilustradas pelas fotografias do livro que nos serviu de fonte, muito ainda pode ser observado. Segundo a descrição do autor:

As casas pré-fabricadas vieram todas de Santa Catarina e foram montadas pelos funcionários da empresa que vendeu para o Governo. Possuíam uma estrutura espetacular tendo suas paredes duplas. No fogão existia uma serpentina que aquecia a água que ficava numa caixa metálica. Assim cozinha e banheiro tinham água encanada quente e fria. O banheiro era completo com pia, banheira e instalação sanitária. No fundo do quintal, cada casa possuía um forno com cobertura e espaço para depósito de lenha. Além disso, as casas contavam com terreno todo cercado aonde os funcionários faziam suas hortas. (COELHO, 2014, p.31)

Muitas dessas casas permanecem muito semelhantes com as que estão apresentadas no livro e durante a leitura os alunos puderam rapidamente reconhecê-las e apontar seus conhecimentos acerca da história do lugar. A primeira fase da oficina pedagógica, foi então a leitura comentada do livro em sala de aula. Foram momentos de muita interação entre os alunos, que demonstravam interesse e em muitos momentos reconheceram seus familiares diante dos relatos e imagens.

Após a leitura, a oficina seguiu para sua segunda fase, que foi a realização de entrevistas com os atuais moradores das referidas casas. Os alunos construíram um roteiro a partir dos seus interesses sobre a história das famílias que residem hoje no lugar. As questões elaboradas foram: a) Você mora há quanto tempo nessa casa? b) Você sabe quem eram as pessoas que moraram aqui antes? c) O que você sabe sobre a história dos Pioneiros de Vila Velha?

Os alunos foram instruídos sobre normas básicas de realização de entrevistas e foram em grupos a campo. Pelas dificuldades de encontrar os moradores em casa em horário escolar, foram obtidas apenas três entrevistas, que foram levadas a debate em sala de aula. Examinando as respostas puderam perceber algumas contradições e mais uma vez refletir sobre o processo de construção histórica, que não busca verdades absolutas.

O próximo momento de trabalho da oficina aqui relatada, foi a releitura das fotografias antigas apresentadas no livro. Para isso os alunos fizeram um estudo de cenários, roupas, expressões e posturas. Cada um elegeu a pessoa que gostaria de representar, e providenciaram o figurino, utilizando roupas que trouxeram de casa e emprestadas de professores e funcionários da escola que acabaram sendo envolvidos no projeto. O uso das imagens dos alunos foi autorizado pelos responsáveis através de assinatura de termo de consentimento e arquivados na Escola. Seguem alguns exemplos dos resultados das releituras:

Imagem 1: Wilson com pais, avô, tio e amigos em frente à casa onde nasceu ao lado de sua mãe. (COELHO, 2014, p. 32)



Imagem 2 Releitura de imagem realizada pelos alunos para a oficina pedagógica “Eu faço parte dessa história”. Acervo da autora.



Imagem 3: (COELHO, 2014, p. 67)



Imagem 4: Releitura de imagem realizada pelos alunos para a oficina pedagógica “Eu faço parte dessa história”. Acervo da autora.



O estudo e a execução das releituras de imagens foram atividades bastante apreciadas pelos alunos. O exercício de imaginar-se no lugar do outro suscitou nos mesmos uma vivacidade no interesse por compreender o cotidiano daquelas pessoas que ali representavam. Esse exercício:

Produz o que se convencionou chamar de empatia e imaginação histórica, em suma, uma maior intimidade com o passado. Permite ainda o encaminhamento de problemas e discussões sobre a natureza da escrita da história e de suas relações com a narrativa literária, consubstanciadas na produção, apropriação e difusão de memórias coletivas (AMPARO; MORAES, 2007, p.09).

Tendo em mãos os resultados das releituras, o projeto passou para sua apresentação final. Para isso foi produzido um banner que serviu como síntese do

trabalho realizado. Esse banner serviu de base para apresentação dos resultados da oficina para o autor do livro, que foi convidado para um bate-papo na escola.

O encontro dos alunos com o autor foi significativo para ambos, pois tendo em vista o teor do trabalho memorialístico proposto no livro, e o interesse suscitado em compreender novos aspectos da história local pelos alunos, tivemos como resultado um diálogo intenso possível pelo encontro do desejo de “resgatar fatos relevantes” *versus* o desejo de compreender a construção da história do lugar.

O bate papo foi seguido de uma caminhada pela vila, durante o qual o cenário das casas preservadas e das casas demolidas, ilustravam as permanências e mudanças da história.

### Considerações Finais

A experiência de ensino aqui relatada foi acima de tudo muito prazerosa. Em forma de brincadeira, descobertas e imitações, os alunos se envolveram em um processo que permitiu a construção de chaves de leituras da história, como algo que está presente no cotidiano de todos. Os alunos que vivem e estudam na vila dos pioneiros (Vila Velha) puderam reconhecer seus familiares e conhecidos de seus pais sendo lembrados nas páginas de um livro. A leitura crítica desse livro, tratado como fonte histórica, trouxe mais do que “verdades históricas”, mas a percepção do lugar do autor, dos motivos possíveis para que aquelas pessoas tiveram suas histórias contadas em um registro.

O ambiente que cerca a escola contribuiu muito para o desejo de conhecimento da história do lugar. Uma série de casas antigas e iguais, por si só já desperta curiosidade. Quanto mais quando vistas em antigas fotografias, cercadas de pessoas cujas posturas e vestimentas nos indicam outras formas de viver que existiram no mesmo lugar. A imitação das fotografias, realizadas no momento da releitura, foram um exercício de empatia, e de concretizar suposições acerca de outro tempo.

Receber o autor do livro na escola, foi então como receber uma fonte histórica, com a qual os alunos puderam dialogar apresentando também suas construções acerca da história do lugar.

## Referências Bibliográficas

AMPARO, Patrícia Aparecida do; MORAES, Dislane Zerbinatti. Narrativa literária e narrativa histórica: um estudo das representações da História em romances populares femininos. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: 6., 2007, Natal. **Anais. História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** Natal: UFRN, 2007

COELHO, Wilson. **Pioneiros de Vila Velha.** Ponta Grossa, Estúdio Texto, 2014.

LINS, Walquíria Castelo Branco. **A escola do campo também é de verdade.** Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/a-escola-do-campo-tambem-e-de-verdade/>

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 34, p. 9-23, dez. 1992. ISSN 2316-901X. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497/73267>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SIMON, C. G. B.; FORTUNA, C. R. A. P. São Jerônimo da Serra: patrimônio, história local e cidadania. In: MOLINA, Ana Heloisa e outros. (Org.). **São Jerônimo da Serra: patrimônio, história local e cidadania.** 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, v. 2, p. 37-48.



## FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES: IMPLICAÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Silvéria da Aparecida Ferreira <sup>1</sup>

Geyso Dongley Germinari <sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho constitui-se em parte da pesquisa que está sendo desenvolvida na dissertação provisoriamente intitulada “Didática da História: os currículos e a formação inicial nas Universidades Estaduais do Paraná” desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Para tanto realizamos uma breve contextualização sobre o campo da formação docente a partir dos anos de 1980/1990 buscando compreender algumas transformações na legislação, que ainda perduram atualmente e embasam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História, entendidos e problematizados enquanto fontes produzidas historicamente em contextos particulares. Nossa pesquisa tem por objetivo desenvolver uma investigação que possibilite pensarmos uma Didática da História ancorada nos princípios epistemológicos da Ciência da História, para além das técnicas e métodos pedagógicos de ensino, respeitando outras ciências, porém buscando a especificidade da ciência referenciada, dessa forma utilizamos a teoria desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e seus intérpretes no Brasil. A dissertação está em andamento, apresentamos nesse texto alguns dos resultados parciais da análise das fontes.

**Palavras-Chave:** Didática da História; Ciência da História; Currículos; Formação docente.

**Título:** Formación inicial de docents: implicaciones de la didáctica de la historia.

**Palabras** chave: didáctica de la historia; ciencia de la historia; currículum y formación docente.

---

<sup>1</sup> Graduada em História (2014), Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO com bolsa de pesquisa da Fundação Araucária e Pós Graduada em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. E-mail: silveria\_f@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientador da pesquisa. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor adjunto do Departamento de História – DEHIS e dos programas de Mestrado em História – PPGH e em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati. E-mail: geysog@gmail.com.

## Introdução

Esse artigo consiste em um resumo das questões que estão sendo problematizadas na dissertação de mestrado em Educação da Unicentro, que intitula-se provisoriamente como “Didática da História: os currículos e a formação inicial nas Universidades Estaduais do Paraná”. O recorte pode ser considerado como um dos limites do texto visto a impossibilidade de apresentar a pesquisa em sua totalidade, e também porque ainda não está concluída, no entanto nossa tentativa é expor os rumos e com possíveis críticas construtivas melhorar os caminhos da pesquisa.

O texto está estruturado em três momentos. Inicialmente, a discussão sobre a formação de professores no Brasil após 1990 buscamos realizar um diagnóstico, sucinto, de alguns dilemas e da legislação que norteiam a Formação de Professores de História no país até os dias atuais. Posteriormente, refletimos sobre o campo da Didática da História, seus desdobramentos e as variadas concepções pela qual passou. Por meio dos escritos de Jörn Rüsen e seus colaboradores definimos o conceito que corroboramos. Por fim, a luz dessas teorias analisou-se os objetivos, competências e habilidades almejadas em dois PPCs de História do Paraná, a saber: do curso da UNIOESTE e da UENP.

## Formação de Professores de História no Brasil

A formação de professores passou por muitos embates no Brasil, conscientes disso necessitamos delimitar nosso recorte temporal. Dessa forma, escolhemos trabalhar a partir da década de 1990 até os dias atuais, tratando alguns aspectos da formação de professores desse período. A década em questão é compreendida por alguns historiadores como um momento de “redemocratização”, ocasião em que a democracia desabrochava novamente e que trouxe consigo muitos questionamentos. As proposições de Ensino, que estavam até então impostas pelo antigo governo ditatorial, foram colocadas à prova, no que diz respeito à área de História não foi diferente, tanto na formação básica, quanto no ensino superior, incumbido da formação inicial de professores.

A disciplina de História ficou por muito tempo mesclada à de Geografia com a criação, no período em que o Brasil fora comandado pela Ditadura Civil Militar (1964-1985), das licenciaturas curtas em Estudos Sociais. O objetivo dessa junção no contexto ditatorial constituía-se em formar professores “polivalentes”, no entanto,

essa ação descaracterizou ambas as ciências, lesou a formação e causou “generalizada ignorância” (GLEZER, *apud*: CAIMI, 2001, p. 103).

Com base em Caimi (2001), percebe-se que a criação de cursos de curta duração, que formavam professores para trabalhar em mais de uma área, acarretou significativos problemas para a formação de professores, para o ensino e para a profissão em geral, isso porque contribuiu para o enfraquecimento da qualidade dos cursos e também formou professores com pouco embasamento teórico, que não dominavam nenhuma das duas disciplinas. Assim, o curso de Estudos sociais auxiliou para a descaracterização das disciplinas específicas de História e de Geografia, tornando-as superficiais, acríticas e a-históricas, sem sentido para a vida dos alunos (CAIMI, 2001).

Para pensarmos a formação de professores depois de 1980-1990 é imprescindível destacarmos que para o ensino a realidade era contraditória (FONSECA, 2003), já que a legislação continuava aos moldes autoritários da ditadura e a necessidade de pensar, debater, ressignificar as diversas áreas de ensino estava cada vez mais gritante.

Aos poucos os currículos por todo o país foram sendo afetados com a tensão dos questionamentos e greves dos profissionais da Educação. Porém, as disciplinas de Geografia e História só conseguiram autonomia e legitimação a partir de 1990 com a extinção das disciplinas OSPB, EMC e EPB<sup>3</sup> (FONSECA, 2003).

A História ressurge lentamente nos currículos e escolas, como disciplina autônoma, todavia com muitos limites, porque a categoria docente que estava em atuação fazia parte da política de formação polivalente. Houve uma massificação de esforços na busca de “re-valorização” da História enquanto saber autônomo e disciplina que auxilia na formação crítica dos cidadãos (FONSECA, 2003).

Nesse sentido, ocorre em 1996 a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação LDB– 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, publicados em 1997. Diante da reformulação das políticas educacionais o ensino de História nas instituições educacionais é reelaborado, incorporam-se novos objetos, fontes e problemas (FONSECA, 2003). O ensino de História estava longe de ser homogêneo no país, mas nesse período começa a aproximar-se mais das problemáticas debatidas na academia.

---

<sup>3</sup> OSPB: Organização Social e Política Brasileira, EMC: Educação Moral e Cívica e EPB: Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB.

A LDB 9394/96 abrange e norteia todos os níveis de educação no Brasil, foram incorporados e retirados alguns pontos, mas é em essência o mesmo documento de 1996 até hoje. O documento aponta exigências que devem ser cumpridas pelos estabelecimentos de ensino, em qualquer modalidade, uma delas é a obrigatoriedade do currículo na Educação Básica e Superior, importante para nós, pois os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História do Paraná – PPCsH são compreendidos como fontes.

Dentre as regras previstas na LDB está a confecção de Diretrizes para os cursos, para o de História produziu-se duas até o momento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, De Graduação Plena (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (BRASIL, 2001).

Conforme Caimi (2003) embora ambas as Diretrizes sejam destinadas aos profissionais de História, são contraditórias, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) demonstram que o processo de formação do docente deve ser priorizado – formação para o Ensino, em contraponto as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (2001) priorizam a formação do historiador, da pesquisa em detrimento do ensino que é visto como um dos fins – Formação para a pesquisa (CAIMI, 2013). Isso demonstra o intenso debate de duas perspectivas que pensam o processo de formação inicial em História de forma distinta.

A perspectiva que pretendemos desenvolver na dissertação, que está em andamento, não considera a separação Licenciatura x Bacharelado Isso Embasados principalmente na teoria desenvolvida pelo filósofo e historiador Jörn Rüsen (2001) buscamos, por meio das contribuições do campo teórico da Didática da História, compreender que não há sentido na divisão Bacharelado X licenciatura, visto que o Ensino/aprendizagem está em todos os processos, não há separação, esses “extremos” na verdade são, nessa perspectiva, vistos como complementares.

Nossa discussão abrange outros elementos, mas por enquanto nos prenderemos na questão de que não há sentido a separação dicotômica entre Teoria e prática, ou entre licenciatura e bacharelado, visto que o professor historiador deve procurar responder problemas práticos da vida, gerando aprendizagem e orientação temporal para os sujeitos. O historiador e o professor

são as mesmas pessoas, não há sentido atribuir um papel ao historiador e outro ao professor, bem como não faz sentido diferenciar teoria e prática, é preciso compreender as relações necessárias entre a epistemologia e o ensino de História. Estamos defendendo a Didática da História embasada na epistemologia da História, que nos permite pensar e problematizar os processos de ensino e aprendizagem da História de forma abrangente em contraponto a mecanização da didática enquanto disciplina técnica e metódica.

#### Didática da História: elementos epistemológicos da ciência Histórica

O campo teórico da Didática da História tem crescido nos últimos anos significativamente, no Brasil. Já na Alemanha os debates em torno dessa temática estão mais consolidados, mas nunca foram homogêneos. Um dos principais teóricos que influenciam o pensamento no Brasil é o historiador e filósofo Jörn Rüsen, isso porque há uma quantidade razoável de traduções dos seus escritos para o português, no entanto, Rüsen faz parte de um vasto grupo de intelectuais alemães que discutem a um bom tempo questões da Didática e sua relação íntima com a epistemologia da História (SADDI, 2014).

Pretendemos esboçar um pouco da teoria e do conceito de Didática da História. Para compreender seus caminhos torna-se imprescindível entender que, até o início século XIX os filósofos da história incluíam nas suas reflexões acerca dos fundamentos da ciência histórica os problemas didáticas sobre ensino/aprendizagem de história. Consideravam que o ensino e a aprendizagem eram elementos culturais, “[...] fenômenos e o processo fundamental da cultura humana” (RÜSEN, 2006, p.8), ou seja, que não estava restrito a um espaço específico, tal como o espaço escolar. Dessa forma, defendiam que os “problemas históricos”, que geravam a escrita da história, partiam da vida prática (RÜSEN, 2006), assim a ciência da história possuía uma dimensão didática intrínseca, a aprendizagem histórica servia para orientar a vida.

Esse panorama do reconhecimento das dimensões didáticas da ciência histórica sofreu alterações no século XIX, quando a História ganha caráter científico, decorrente do processo de profissionalização da ciência que contribui para a transformação da noção de Didática da história (ALVES, 2003). Assim, a pesquisa, baseada no método passou a ser mais valorizada em detrimento à Didática.

As tentativas de ascender o status e legitimar as ciências humanas interferiram, especificamente no caso da História, na compreensão e no trato à didática própria da ciência. Para isso precisamos entender o processo de profissionalização do Historiador, que trouxe regras rígidas e acarretou na separação entre Ciência da História e Didática da História, nos seguintes termos: a primeira com função metodológica ligada a pesquisa e a segunda restrita a metodologia de ensino.

No pensamento positivo do século XIX a racionalidade imperava, a busca pela objetividade, neutralidade baseada em documentos e métodos são fundamentos que dão credibilidade as ciências, em especial a Ciência da História que almejava o estatuto científico. No entanto o intelectual, compreendido a partir da legitimação da ciência como historiador, sobe em uma espécie de pedestal, sua forma de pensar historicamente é colocada como superior as demais e a pesquisa ocupa lugar de hegemonia, enquanto o ensino-aprendizagem é colocado à margem, como consequência a Didática da História fora condicionada aos problemas técnicos e metodológicos de ensino.

Esse momento simboliza a ruptura da História Ciência com a Didática da História, cuja ênfase recaiu sobre os problemas metodológicos da pesquisa e da prática investigativa (RÜSEN, 2006). Deste modo, sufoca-se o caráter didático da história como ciência, tornando-se uma demanda educacional apenas, vinculada a outras ciências como a Pedagogia e a Psicologia.

A Didática da História passou a servir como auxiliar técnica da ciência da história, a qual relegou o papel de mediar conhecimentos, “a esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 9). Esse processo é entendido por Rüsen (2006) como a “irracionalização da História”, mesmo que essa, enquanto ciência estivesse preocupada com a “racionalização” do saber histórico, a relação com a vida prática submerge e aos poucos afasta-se da busca pelo sentido histórico e de sua função de orientação existencial.

A partir do processo de profissionalização os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p.8), é nesse contexto que se diminui a importância da Didática da História enquanto

parte inerente da Ciência da História, pois a mesma perde seu lugar central de reflexão sobre a própria profissão dos historiadores (RÜSEN, 2006).

O historiador passou a representar aquele que detinha o conhecimento incontestável, empírico, neutro e verdadeiro, o detentor do saber. Enquanto o lugar do professor de História fora condicionado ao fazer, deveria assim aprender o conhecimento científico pronto e acabado e transportar didaticamente aos alunos, entendidos como “recipientes vazios” de conhecimento (RÜSEN, 2006). Logo é atribuído a Didática da História o campo da metodologia, restrita as técnicas e procedimentos que se propõe a facilitar o ensino-aprendizagem escolar, baseado na transposição didática<sup>4</sup>.

A proposição de que a Didática da História constitui-se em sinônimo de metodologias e técnicas que auxiliam na transposição didática acabou por acentuar a dicotomia entre teoria e prática, tornando-as categorias opostas e assimétricas, a primeira hegemônica – detentora do “saber magnífico” e a segunda como campo de aplicação de parte “mastigada/facilitada” desse conhecimento.

Essa dicotomia está presente nos documentos norteadores dos cursos de História, como acentuado na primeira parte desse trabalho. Em contraposição a essa visão está ocorrendo uma busca da especificidade da Didática da História, tema recorrente em muitas pesquisas nos últimos anos, contudo, não desmerecemos de forma alguma a Didática em termos amplos e gerais, pois compreendemos que as técnicas metodológicas são necessárias, mas condicionar o entendimento a essa forma fixa nos conduz a sérios problemas, pois “limita ideologicamente a perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de disciplina” (RÜSEN, 2006, p. 8). Posto isto:

[...] a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o ‘facilitador’ da transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser facilitado. Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da ‘História dos historiadores’ a Didática da História não pode ser um conjunto de métodos [...] utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. (CARDOSO, 2008, p.158).

---

<sup>4</sup> O conceito de transposição didática fora consagrado pelo matemático Yves Chevallard do qual o conhecimento acadêmico deve passar por um processo facilitador e didático para tornar-se ensinável aos alunos (URBAN, 2011). Reconhecemos que a matemática já consolidou a discussão sobre como os sujeitos aprendem, mas a ciência da história ainda está por engatinhar em relação à cognição histórica e é nesse sentido que buscamos avançar.

Além disso, a Didática da História não está presa à escola, sua proposta busca compreender seus usos públicos. Assim, o campo da Didática da História é muito mais amplo, contudo a aprendizagem histórica (objeto da Didática da História) e o pensamento histórico devem estar próximos da ciência da História na escola, mas as relações temporais que geram orientação para a vida também são possíveis em outros âmbitos da sociedade.

Embasados nessas teorias sobre formação de professores e Didática da História fundamentada na epistemologia da ciência de referência, buscaremos compreender qual a perspectiva de teoria e prática almejadas e quais as competências que o profissional de História deve desenvolver no decorrer do seu processo de formação inicial em História, a partir dos Projetos Pedagógicos de duas universidades estaduais do Paraná, a saber: UNIOESTE e UEPN.

#### O currículo como fonte

O currículo é um documento obrigatório em todos os níveis de ensino. E para esse estudo é a fonte principal de análise, pois os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História – PPCsH das Universidades Estaduais do Paraná são documentos norteadores da formação de professores e por isso merecem atenção.

A formulação dos projetos pelos membros da instituição de ensino é obrigatória, está prevista na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 faz menção em vários momentos da essencialidade do Projeto Pedagógico, e isso se reflete em outros documentos a posteriori, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (2002) e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (2001), o último é um manual de orientação para a construção do PPC.

Para a dissertação analisaremos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de História ao todo, com base no campo teórico da Didática da História, portanto, os processos de aprendizagem devem perpassar todas as disciplinas e o todo dos pressupostos norteadores dos cursos de História. Contudo desenvolveremos aqui, por enquanto, uma sucinta análise dos objetivos e das competências e habilidades que são esboçadas nos PPCsH de duas universidades Estaduais do Paraná, na tentativa de compreender qual a perspectiva de teoria e prática almejadas e quais as

competências que o profissional formado em História deve desenvolver no decorrer do curso.

Os PPCs apresentam praticamente a mesma estrutura, utilizaremos aqui o Projeto Pedagógico dos cursos de História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2015); e da Universidade Estadual do Paraná – UENP (JACAREZINHO, 2012).

De modo geral, os PPCs em questão apresentam no início do documento os objetivos e em seguida as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do curso. Há uma tendência comum de criticar o modelo de formação de professores baseado na transposição didática de conteúdos, no qual esse professor teria que ser facilitador da aprendizagem, assim:

A formação do licenciado em História pressupõe, antes de tudo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além do caráter prospectivo da produção do conhecimento histórico. Neste sentido, o modelo de professor enciclopédico, ou do professor reproduzidor de conhecimentos produzidos alhures, cede espaço a um profissional capaz de conduzir seus alunos, seja no ensino fundamental ou médio, quiçá, no ensino superior a refletir historicamente sobre os dados da realidade, superando o mito do saber acabado e da história absoluta (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2015, p.7).

Dessa maneira a formação rompe com a noção de transposição de conhecimento e basea-se na produção do mesmo, parte da ideia de que os alunos não são recipientes vazios, como bem lembra Rüsen (2006) e que são detentores de conhecimento histórico, embora precisem com a história ciência desenvolverem pensamento histórico científico.

Na apresentação de ambos os Projetos expõe-se a preocupação com a dicotomia teoria e prática, dessa forma demonstram que ocorre um esforço para romper com tal separação, corroborando com a noção de que não há sentido tal separação já que a teoria e a prática devem ser complementares e uma advém da outra.

Em se tratando das capacidades almeçadas para os profissionais em processo de formação em História algumas incoerências foram encontradas, principalmente, no que diz respeito as competências que deveriam ser específicas para os profissionais de história, ou seja, professores de História já que são cursos de licenciatura. Competências e habilidades no PPCH da UENP:

- Conhecer diversas teorias do conhecimento, especialmente às referentes ao conhecimento histórico;
- Ter capacidade de desenvolver uma pesquisa histórica voltada tanto para a divulgação social como para o ensino;

- Ser capaz de organizar e manipular acervos, arquivos, bibliotecas, museus como fontes de informação para a produção do conhecimento histórico;
- Atender às necessidades de um perfil do graduando de História leva em conta as necessidades regionais, podendo ou não, serem necessidades gerais;
- Ser capaz de refletir sobre o saber histórico escolar e as possibilidades de aprendizagem conforme o desenvolvimento cognitivo de estudantes do ensino básico (JACAREZINHO, 2012, s/p).

São várias as capacidades ressaltadas no PPC, no entanto, embora a ideia seja ultrapassar a noção de teoria e prática, licenciatura e bacharelado, não há especificamente nenhuma capacidade a ser desenvolvida atrelando a teoria e a prática, ou a teoria e o Ensino, ou que seja destinada ao Professor e que é, também historiador. A única menção à aprendizagem faz-se no último tópico da citação, no qual percebemos uma certa hierarquização da capacidade cognitiva dos alunos, já que é preciso refletir sobre o saber histórico escolar e possibilidades cognitivas dos alunos.

Rüsen (2010) destaca que a principal capacidade que os sujeitos podem adquirir pela aprendizagem Histórica deve ser o aumento da experiência, interpretação e orientação existencial e temporal, ou seja, o desenvolvimento da consciência histórica. O PPCH (2015, p. 8) da UNIOESTE aproxima-se desse debate de maneira muito interessante, quando objetiva formar profissionais capacitados em:

- a) Compreender e operacionalizar os conceitos e categorias próprias do conhecimento histórico;
- b) Conduzir o processo de ensino/aprendizagem, visando desenvolver a capacidade de pensar historicamente, e de refletir sobre os dados da realidade;
- c) Estabelecer o diálogo entre presente e passado, pensando criticamente a realidade, isto possibilitando a intervenção nas questões do seu tempo;
- d) Considerar as preocupações do presente e os compromissos de reescrever a história a partir da problematização da realidade vivida;
- e) Dialogar com outras disciplinas, promovendo uma diferenciação com o aquilo que é específico do campo historiográfico e alargando a possibilidade de propor questões e objetos para o estudo da História.
- f) [...]
- g) Desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, não apenas no âmbito acadêmico, mas em instituições de preservação documental, de desenvolvimento de projetos ligados à gestão de patrimônio histórico e cultural.

Se seguirmos os pontos estabelecidos na citação acima podemos perceber que há uma preocupação com a (a) epistemologia própria da história; (b) desenvolver o pensamento histórico científico baseado na relação com a vida

prática; (c) Interpretar a experiência no tempo para orientar e intervenção social; (d) teoria + vida prática = escrita da história; (e) dialogar buscando novos objetos e possibilidades, mas levando em consideração as especificidades da ciência da História, que é o que a diferencia de outras, (g) Compreender que o conhecimento histórico extravasa os muros da escola e da universidade e está presente nos mais diversos âmbitos sociais e saber interpretar os usos públicos da aprendizagem histórica.

Essas capacidades que o professor/historiador deve desenvolver até findar sua formação inicial são extremamente importantes, vão ao encontro das proposição da Didática da História baseada nos pressupostos epistemológicos da ciência de referência. Sendo assim estão muito bem consolidados no PPCH da Unioeste.

## Conclusão

Buscamos no decorrer do texto problematizar a formação do professor de História, embasados no campo teórico da Didática da História. Logo no início destacamos alguns pontos da legislação sobre Formação inicial que ressaltam as dicotomias teoria e prática, professor (licenciatura) e historiador (bacharelado). Tal diferenciação percebe-se também nas Diretrizes que embasam a produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de História atualmente.

Propusemos uma apresentação, de forma sucinta, sobre o campo teórico da Didática da História e seus desdobramentos na escrita da História, visto que no século XVIII havia uma preocupação dos filósofos da História com as dimensões didáticas da escrita da História, que perdeu-se com o processo de profissionalização do historiador no século XIX, quando relega-se a didática o papel de metodologia, contrapondo-se a valorização do método científico.

Finalmente, analisamos especificamente os objetivos e as competências e habilidades almejadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos da UENP e da UNIOESTE. Pudemos perceber que há um esforço qualitativo para transcender a dicotomização teoria e prática, mas que ainda há muito a se pensar. Há, no currículo da UNIOESTE, uma visível preocupação com as dimensões didáticas da ciência da história, destacada já nos objetivos do curso.

Esse texto é uma discussão inicial sobre essas temáticas, portanto ainda merece muita atenção e ponderamentos sobre as fontes, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em História das Universidades Estaduais do Paraná.

## Referências Bibliográficas

ALVES, R. C. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. "A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares." **Revista Latino-Americana de História** 2.6 (2013): 193-209. Disponível em: <<http://projeto.unisinus.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/189/143>>. Acesso em: 10/01/2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. – Passo Fundo: UPFF, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. – Campinas, SP: Papirus 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

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

SOARES, Olavo Pereira. Os currículos para o Ensino de História: entre a formação, o prescrito e o praticado. *Antíteses*, v. 5, n. 1º, p. 613-634, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13319/12131>> Acesso em: 31/05/2017.

## Fontes

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso: 31/01/2017.

BRASIL. **PARECER N.º: CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso: 12/12/2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002.(\*)** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 12/12/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 19/06/2017.

**PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná**, UENP. Campus Jacarezinho, Paraná – (2013).

**PPCH - Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, UNIOESTE. Campus Marechal Cândido Rondon, Paraná – (2015).



## **“QUEM SOU EU NA HISTÓRIA”: AS MEMÓRIAS E LEMBRANÇAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO**

Ruhama Sabião<sup>1</sup>

**Resumo:** As primeiras relações dos alunos com a disciplina de História se dá em meio às datas comemorativas, heróis nacionais, e aos “grandes” fatos históricos, que no sentido tradicional permeiam os conteúdos presentes nos livros didáticos. Dessa forma, determinada visão da disciplina pode acompanhar o aluno durante toda a vida escolar, criando-se barreiras no momento dos mesmos se identificar como sujeitos da história, atuantes do espaço em que vivem. Este trabalho foi realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Tiradentes, em Santo Antônio da Platina – PR, localizado no Norte do Estado, concomitante com as atividades na disciplina de Prática do Ensino de História II e Estágio Supervisionado. O propósito da atividade foi buscar a construção de uma identidade do aluno como sujeito da história através das fotos de família, coletadas dos próprios alunos. Além disso, outras memórias foram sendo trabalhadas, instigando e fazendo-os repensar quem somos nós na história. Como resultado obteve-se a participação dos alunos na análise das fotografias e o exercício de trabalhar as próprias memórias enxergando-as como constituintes de um tempo histórico. Espera-se que os resultados atingidos e não atingidos contribuam para se repensar a prática docente e o Ensino de História.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Memória; Didática da História.

**Abstract:** The first relations of the students with the discipline of History take place amid the commemorative dates, national heroes, and the "great" historical facts, which in the traditional sense permeate the contents present in the textbooks. In this way, a certain view of the discipline can accompany the student throughout the school life, creating barriers in the moment of identifying themselves as subjects of history, acting in the space in which they live. This work was carried out in a group of second year of High School, in the “Colégio Estadual Tiradentes”, in Santo Antônio da Platina - PR, located in the North of the State, concomitant with the activities in the discipline of Teaching History II and Supervised Internship. The purpose of the activity was to seek the construction of a student identity as a subject of the story through the family photos, collected from the students themselves. In addition, other memories were being worked on, instigating and making them rethink who we are in history. As a result, the students' participation in the analysis of the photographs and the exercise of working on their own memories were seen as the constituents of a historical time. It is hoped that the results achieved and not achieved contribute to rethinking the teaching practice and History Teaching.

---

<sup>1</sup> Mestranda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ruhama.sabiao@gmail.com.

**Key-words:** History teaching; Memory; Didactics of History.

## Introdução

Este trabalho foi realizado durante a disciplina de Prática do Ensino de História II concomitante ao Estágio Supervisionado, no ano de 2016, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), supervisionado e orientado pela Prof. Dra. Marisa Noda<sup>2</sup>. O estágio curricular na UENP permite com que os alunos realizem as observações e atividades nas cidades em que residem, sendo assim, pode-se ter uma visão amplificada da Educação na microrregião, já que os alunos da universidade, inclusive no curso de História, são em maioria da região Nordeste do Paraná e Sul de São Paulo.

Antes de adentrar ao conteúdo principal e pertinente ao trabalho realizado, é interessante um esforço de pensar na Prática do Ensino de História como componente curricular na formação inicial de professores. Essa está diretamente ligada ao Estágio Supervisionado e ao sentido que tem na formação do futuro profissional. O que seria estar em sala de aula – não mais como aluno – e aprender a ser um professor de história?

Entende-se que o estágio seja o momento de tornar indissociável teoria e prática, visto que é a disciplina em que se torna mais explícita essa articulação, sendo o momento de colocar em prática todo o conteúdo das disciplinas ao longo do curso. Mas o estágio não se faz solitariamente, “envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 56).

Para tanto, compreende-se que o estágio é um “processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção” (CAIMI, 2008, p.91). Dentre os princípios fundamentais a se cumprir no estágio, considera-se crucial atentar-se à observação. O momento de olhar, analisar, investigar, pesquisar é intrínseco a ação educativa. Perceber os embates do espaço escolar, desde a prática do professor até as atitudes, relacionamentos, pensamentos e anseios dos alunos, é essencial para

---

<sup>2</sup> O professor orientador é o docente responsável pela disciplina de Prática de Ensino, que monitora as atividades, orienta e avalia.

redimensionar o que será realizado tanto nas intervenções realizadas durante o estágio, quanto na futura prática docente.

Na realização do estágio, além de refletir sobre o perfil de profissional que o graduando almeja ser, também se pode considerar caminhos possíveis para ensinar história e lidar com as vivências do cotidiano escolar. Observar implica uma leitura atenta do ambiente, do contexto social, perfil dos alunos, e possíveis discussões viáveis a faixa etária em que se encontram. Descrever é colocar em palavras os detalhes gerais e os que se tornam perceptíveis somente depois de uma convivência maior, sendo utilizados posteriormente para que o trabalho possa ser mais rico. Registrar é oficializar em relatórios, planos de aula, e documentos pertinentes, quais práticas foram observadas e aplicadas para direcionar futuras intervenções. Interpretar é saber olhar para uma situação e ver o sentido que tem para a atividade docente e para a vida, desde acontecimentos relevantes até mínimas falas que fazem toda a diferença em sala de aula. Problematizar é pensar o sentido que as vivências têm para o contexto escolar no qual o graduando está inserido durante as observações, e se utilizar de arcabouços teóricos para problematizar o que foi observado. Teorizar é levar tudo o que foi observado para o que é discutido sobre formação, práticas docentes, ensino e aprendizagem, refletindo atentamente sobre e olhando a própria vivência como base para a teoria “uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 43). Redimensionar a ação educativa (CAIMI, 2008) é “misturar no liquidificador” todos os ingredientes para que se torne algo diferente do que é cada um dos elementos vistos separadamente, pensando em como essas ações no estágio, formam um trabalho único visto da perspectiva de quem o realizou, já que cada graduando tem uma percepção diferente da escola e da própria formação.

No caso deste trabalho em particular, a observação foi primordial para a realização de toda a intervenção. Olhar atentamente para o espaço escolar, estrutura, projeto político-pedagógico, características dos professores, estrutura das salas de aula, recursos disponíveis, metodologias adotadas pelas professoras de História, e principalmente as narrativas dos alunos, proporcionou uma reflexão sobre a ação muito mais ampla, reincidindo na intervenção realizada no primeiro e segundo semestre.

Aqui, será abordada a intervenção do segundo semestre, realizada no Colégio Estadual Tiradentes, situado na zona urbana da cidade de Santo Antônio da

Platina – no Norte do Paraná – no bairro Vila Rennó. O colégio possuía 374 alunos, divididos em 17 salas, no Ensino Fundamental II e Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite, durante 2016. Divide ainda, a estrutura física com a Escola Municipal José Joaquim da Silva Xavier, de Ensino Infantil e Fundamental I. O colégio possui laboratório de Física, Química e Biologia, de informática, sala de recursos, de apoio pedagógico e também biblioteca. Passou por muitas reformas nos últimos anos, principalmente externas, na parte da pintura e de melhoramento da estrutura. No último IDEB realizado, em 2013, a nota do colégio foi de 3,5.

A maioria dos alunos é de classe baixa, com famílias numerosas, adolescentes com dificuldade de aprendizagem e de relacionamento com os outros, e que, muitas vezes, necessitam de estrito apoio da escola, do corpo docente e administrativo. A maior parte dos alunos no Ensino Médio, apesar da pouca idade, já estão inseridos no mercado de trabalho, levando-os a evacuarem do colégio, sendo que muitos trabalham para ajudar em casa. Pelo fato de grande parte dos estudantes trabalharem durante o dia, não existe turma do 3º ano do Ensino Médio no período matutino, por isso as observações do estágio foram realizadas somente no 1º e 2º anos.

O segundo ano, sala na qual aconteceu a segunda intervenção, é a menor turma do colégio, visto que a taxa de evasão é numerosa, causada por diversos fatores já citados anteriormente e também presentes no PPP do colégio. Metade da sala é interessada e realizam as atividades com frequência, a outra metade é ociosa em relação a todos os exercícios propostos, dificultando muitas vezes o trabalho da professora. Apesar do número reduzido de alunos, a sala era muito agitada. Os alunos tinham em média de 16 a 20 anos.

### História, Memória e Identidade

Quem sou eu na história? Essa foi a pergunta que ficou latente nas narrativas dos alunos durante todo o ano e que norteou o esforço de pesquisa e aplicação da intervenção. Em vários momentos houve descrições como: *“pra que que eu quero estudar isso daqui professora, do tempo da minha vó”* [sic.], *“a gente só fica vendo o que esses caras importantes fizeram, que eu quero saber disso”* [sic.], *“história é muito chato, tem que ficar decorando, não consigo decorar as coisas”* [sic.]. Ou seja, mesmo com todos os fatos históricos presentes nos livros, e até muitos momentos de reflexão, os alunos não se percebiam como sujeitos da história, isso porque

“construímos uma memória fragmentada, sem sentido, que produz mais esquecimento do que identidade” (FRANCO; VENERA, 2007, p. 78). Diante disso, considerou-se importante pensar a regência a partir das necessidades de orientação dos alunos, pensando nos aportes que eles mesmos teriam. Para isso,

a didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida humana prática. (RÜSEN, 2012, p.70)

Portanto, a partir das observações realizadas e das carências encontradas, viu-se a necessidade de se pensar através da Didática da História, como construir com os alunos sentidos em aprender história, fazendo um exercício constante de “desenvolver uma racionalidade que permita descrever, explicar e dar sentido” (ROSA, 2007, p.53). E foi a partir das suas próprias memórias e lembranças de infância que a intervenção foi planejada.

Sabendo que falar sobre memória, em todos os sentidos, é muito complexo, foram feitas seleções dos temas que seriam pertinentes à aula e a idade dos alunos. Por isso, autores como Ecléa Bosi (1994), Mario Carretero (2010), Alberto Rosa (2007), Circe Bittencourt (2005), Franco e Venera (2007) e Jacques Le Goff (1990) trouxeram para a regência as reflexões sobre memória coletiva, passado, memórias pessoais e lembranças de família, deixando claro a todo tempo para os alunos que aquelas eram visões que determinados autores tinham escrito sobre o tema.

Segundo Bittencourt (2005, p.366) “rever fotos significa relembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido”, portanto, foi solicitado aos alunos que levassem fotos da infância ou da família, para que pudessem olhar mais profundamente para esse passado desconhecido. O objetivo era fazer com que os alunos observassem como a história poderia ser trabalhada por meio dessas fotos, e quais elementos poderiam destacar contextos, costumes, e o tempo histórico das imagens.

Primeiramente, as fotos serão retratadas a seguir<sup>3</sup>, e depois serão explanados os elementos observados, as falas dos alunos, e os outros momentos da aula que foram necessários para complementá-la<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que todas as imagens têm a devida autorização por escrito para o uso acadêmico.

<sup>4</sup> Somente três alunas levaram fotos, o que demandou que a aula tivesse outros conteúdos para que o assunto pudesse ser entendido de forma mais clara.

Figura 1: Foto de aluna 1 em 1999.



Fonte: Arquivos pessoais da aluna 1

Figura 2: foto de aluna 2 em 2000.



Fonte: arquivos pessoais da aluna 2.

Figura 3: foto da aluna 3 em 1999.



Fonte: arquivos pessoais da aluna 3.

Figura 4: foto de família da aluna 2 (ano não identificado)



Fonte: arquivos pessoais de família da aluna 2.

Figura 5: foto de família da aluna 2 (ano não identificado).



Fonte: arquivos pessoais de família da aluna 2.

Apesar das poucas fotos apresentadas, foi realizado um exercício de análise das fotografias com os alunos, sendo conduzido da seguinte forma: quais elementos presentes retratam características da sociedade na época? Você percebe mudanças das fotos apresentadas com as que vocês tiram com o celular hoje? Dessa forma, os alunos destacaram as cortinas, os sofás, a cama, os móveis azuis, como características que retravam o tempo em que as fotos foram tiradas. Ainda foi lembrado sobre a qualidade das imagens, o que rendeu uma discussão sobre as dificuldades de registro e as facilidades as quais eles têm acesso atualmente.

Foi interessante perceber a participação dos alunos, e como eles se manifestaram diante da perspectiva deles próprios fazerem as observações. As três alunas que levaram as fotografias também contaram episódios das imagens, momentos que os pais haviam contado para elas, e o sentimento que tinham ao vê-las. Ainda que não seja possível explicar minimamente cada conteúdo trabalhado nas apresentações de slides, será realizada uma breve explicação, reforçando os objetivos da aula de se trabalhar com os conceitos de história e memória, memória coletiva, mudanças e permanências, e identidade. Para isso, voltando ao início da regência, foi perguntado para os alunos o que eles pensavam ser a história, e por que eles estudavam essa disciplina. Eles ficaram em silêncio, talvez por medo de

estarem errados, ou falarem algo que não tinham certeza. Por isso, foi levada uma explicação do próprio livro didático dos alunos<sup>5</sup>:

Amo a história, se não amasse não seria historiador... Para conhecerem a história virem resolutamente as costas para o passado e antes de mais nada vivam. Envolvam-se na vida... Não fechem os olhos ao grande movimento da vida. Não se contentem em presenciar de fora o que acontece no mar em fúria... Arregacem as mangas e vivam intensamente, questionem, duvidem, lutem (FEBVRE, 1985, p.28 e 40 apud. MORENO; LOPES, 2013, p.11).

Com isso, refletiu-se sobre o nosso papel na história, quem somos diante da sociedade, e o que podemos fazer para intervir na vida, questionando, duvidando e lutando.

Posteriormente, foi trabalhado o conceito de memória a partir de Le Goff (1990), pensando 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 informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Foi lembrado com os alunos que existem outros referenciais sobre memória<sup>6</sup>, e que essa propriedade não tem a mesma função da história.

Pode-se dizer que as memórias podem ser pessoais ou coletivas, mas que as pessoais sempre estão inseridas dentro de um coletivo. A memória coletiva, portanto, é também “os mitos, as artes, os relatos compartilhados, todo um imaginário que faz ressoar em cada um os mesmos significados, as mesmas sensações, o que nos permite viver em nós, distinguindo-nos dos outros” (ROSA, 2007, p.56). Em todo o tempo, o objetivo foi despertar as emoções dos alunos, no sentido de fazer com que algo mudasse para eles, e que de certa forma pudessem enxergar a história mais perto da vida cotidiana deles. Para pensar nesse sentido, foi mostrada um pouco da história de Anne Frank<sup>7</sup> e como suas memórias pessoais retratou a memória de um povo perseguido durante o período em que ela escreveu.

Ponderando sobre as noções de memória e tempo em Bosi (1994), foi refletido com os alunos acerca de qual é o nosso tempo, colocando uma questão

---

<sup>5</sup> Ver referências bibliográficas.

<sup>6</sup> Sabe-se que existem outros autores discutindo memória dentro da historiografia, porém foi pensado algo que fosse mais acessível aos alunos e que pudesse ser trabalhado de forma mais ampla.

<sup>7</sup> Esperava-se que os alunos já soubessem algo sobre 2ª Guerra Mundial, que faz parte do currículo do 9º ano. Porém quando foram questionados, eles não sabiam o que havia acontecido, o que dificultou falar sobre as memórias de Anne Frank para o entendimento desse momento da história. O não conhecimento prévio dos alunos sobre alguns temas como 2ª Guerra Mundial, Escravidão e Ditadura complexou o momento de exemplificar, o que foi um dos fatores negativos da aula.

principal de: “qual é o meu tempo se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto aos outros” (BOSI, 1994, p.421). A professora que estava presente na sala disse que essa era uma prática muito comum entre as pessoas da mesma faixa etária em que ela se encontrava, já que o saudosismo quanto aos tempos de juventude era frequente. A partir da afirmação dela também foi comentado sobre as primeiras memórias, tempos de infância e juventude, e como isso é carregado ao longo da vida.

Muitos outros elementos como foram abordados em sala, como propagandas, novelas, músicas<sup>8</sup>, tudo para levar aos alunos elementos que mostravam como a história está associada à memória e identidade. Pensando nisso,

identidade histórica não significa nada mais do que a capacidade das pessoas, a experiência pela qual e como elas mudam ao longo do tempo, em uma relação autoconsistente e diacrônica, na sua busca de trabalhar uma subjetividade permanente em sua vida carregada de representações. (RÜSEN, 2012, p.76)

Esses alunos já trouxeram consigo muitas representações e ideias de passado, do que é história e do que eles deveriam aprender. Considerando toda a trajetória percorrida até o 2º ano do Ensino Médio, por isso, o objetivo da aula foi levar os alunos a se perceberem como sujeitos ativos na história, e que eles poderiam acompanhar o movimento da vida de “braços cruzados”, ou como colocado para finalizar: “comecem a perceber ao seu redor, escutar as histórias contadas pelos mais antigos, a olhar os lugares por onde você passa e pensar em como cada momento que você vive marca a SUA história. A SUA história faz parte de um contexto maior, insere-se no nosso mundo, que tem suas características, particularidades e que te faz ser autor da história. Portanto, viva, lute, ajude a construir um mundo melhor, porque a História também é sua!!”<sup>9</sup>

### Considerações Finais

Durante todo o processo de observação, análise, e da aula em si, evidenciou-se que a falta de conhecimento dos conceitos históricos<sup>10</sup> e de segunda ordem

---

<sup>8</sup> Nesse momento, foi levada uma música “Chico Mineiro”, interpretada por Tonico e Tinoco. A composição é atribuída a Tonico e Francisco Ribeiro, é de 1946, porém foi incorporada ao álbum do LP “Suas modas sertanejas”, de 1958. Foi usada para contrastar a vivência da letra da música com a vivência das letras do chamado “sertanejo universitário” que ascendeu nos anos 2000, refletindo sobre as memórias que essa música traz às pessoas que viveram em determinada época, e que já para outras podem não fazer tanto sentido.

<sup>9</sup> Trecho escrito pela própria autora, presente no último slide apresentado para os alunos.

<sup>10</sup> Exemplos citados na nota de rodapé 6, na página 09 deste texto.

(BARCA, 2006), que envolvem a noção de tempo, transitoriedade, simultaneidade, causalidade, mudança, entre outros, dificultam o processo de aprendizado.

Entretanto, identificou-se que os alunos passaram a ter uma visão diferente do que pensavam ser a História enquanto disciplina, percebendo como o encontro entre passado, presente, e futuro acontece em todo tempo ao longo da história e como todo ser humano faz parte desses processos. Além disso, perceberam a possibilidade do uso de fontes próprias e próximas a eles para se aprender história. Os alunos sentiram-se importantes ao verem suas fotos sendo utilizadas para a aula, e os que não participaram, lamentaram-se por não se sentirem representados pelas fotografias<sup>11</sup>.

Assim como nas outras regências, não foi possível alcançar todos os objetivos, visto que, em uma ou duas horas de aula, não se pode “mudar” toda uma cultura escolar e histórica na qual os alunos estão enraizados, e nem mensurar de fato a aprendizagem. Entretanto, tudo isso é considerado um processo contínuo, que pode ser desenvolvido posteriormente, ou perdido em meio às aulas de História. O intuito foi abrir “a possibilidade de conceber outras e novas formas de auto-interpretação e interpretação temporal histórica, e conceber sua vida de acordo com elas” (RÜSEN, 2012, p. 83).

Foi imensamente gratificante e produtiva a experiência de trabalhar a memória a partir das fotos de família, porém, posteriormente à aula, houve uma análise com a orientadora de estágio acerca de outras possibilidades de se trabalhar em sala de aula e que acrescente à experiência com a memória. Não se deve renegar o fato de que a história produz muito no sentido emocional das pessoas e assim como Carretero (2010, p.32) observa: “A história, legada de geração a geração, não deve ser ignorada. Existe “algo” que conduz a conservar seus restos na memória coletiva, mesmo que mais profundamente que os da própria vida pessoal”.

É perceptível como a reflexão sobre a teoria e a prática, e o lembrar as próprias lembranças, auxiliam na formação docente e no andamento das aulas na disciplina de História. Ainda que não se possam ter resultados efetivos quanto à aprendizagem, é possível refletir sobre o Ensino de História, seus dilemas, enfrentamentos, e desafios. Como forma de pensar sobre todo o trabalho realizado,

---

<sup>11</sup> Essa análise foi feita pela própria autora, não sendo possível atestar com cada aluno o sentido e a importância que teve para cada um. Foi apresentada aqui uma visão geral, que foi observada durante as aulas assistidas posteriormente, e no que os alunos relataram nessas aulas.

ficaram duas perguntas principais: O que os alunos pensam sobre a história como ciência e disciplina, condiz com as discussões realizadas na academia acerca do Ensino de História e dos conteúdos dos livros didáticos? Os alunos identificam-se como sujeitos da história, e pensam serem indivíduos atuantes na sociedade? Essas perguntas não têm respostas prontas, mas fazem parte de um esforço de pesquisa e discussões que podem contribuir profundamente para o Ensino de História.

### Referências Bibliográficas

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**. Vol.7, nº.1, p.115-126, jan/jun, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em: 02. fev 2017.

BITTENCOURT, C. Documentos não escritos em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. P. 353-407.

BOSI, E. Memória e Interação. In: \_\_\_\_\_. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 405-432.

CAIMI, F. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história. In: \_\_\_\_\_. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008. P. 81-114.

FRANCO, A. P.; VENERA, R. A. S. A Memória e o Ensino de História Hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, E. **Digressões sobre o ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007. p. 73-102.

LE GOFF, J. Memória. In:\_\_\_\_\_. **História e Memória**, 1924. Tradução por Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009. P. 366-411

MORENO, J; LOPES, S. **História: Cultura e Sociedade: memória das origens**. 2. Ed. Curitiba: Positivo, 2013.

ROSA, A. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (orgs.). **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 53-60.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In:\_\_\_\_\_. **Aprendizagem histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2012. P. 69-111.