

ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ironita P. Machado
Marcos Gerhardt
Douglas Orestes Franzen
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Rosani Sgari

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Karen Beltrame Becker Fritz

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Altair Alberto Fávero (UPF)

Andrea Oltramari (UFRGS)

Alvaro Sanchez Bravo (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)

Carlos Alberto Forcelini (UPF)

Carlos Ricardo Rossetto (UNIVALI)

Cesar Augusto Pires (UPF)

Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Fernando Rosado Spilki (FEEVALE)

Gionara Tauchen (FURG)

Giovani Corralo (UPF)

Héctor Ruiz (UADEC)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (UCOL)

José Otero G. (UAH)

Jurema Schons (UPF)

Karen Beltrame Becker Fritz (UPF)

Kenny Basso (IMED)

Leonardo José Gil Barcellos (UPF)

Luciane Maria Colla (UPF)

Paula Benetti (UPF)

Sandra Hartz (UFRGS)

Telmo Marcon (UPF)

Verner Luis Antoni (UPF)

Walter Nique (UFRGS)

CORPO FUNCIONAL

Daniela Cardoso

Coordenadora de revisão

Cristina Azevedo da Silva

Revisora de textos

Sirlete Regina da Silva

Coordenadora de design

Rubia Bedin Rizzi

Designer gráfico

Carlos Gabriel Scheleder

Auxiliar administrativo

ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ironita P. Machado
Marcos Gerhardt
Douglas Orestes Franzen
(Org.)

2016

Copyright© dos autores

Daniela Cardoso

Cristina Azevedo da Silva

Mara Rúbia Alves

Revisão de textos e revisão de emendas

Sirlete Regina da Silva

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação
e produção da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do(s) autor(es). A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, as imagens, as tabelas, os quadros e as figuras são de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E149e Machado, Ironita P.

Ensino de história : experiências na educação básica /
Ironita P. Machado, Marcos Gerhardt, Douglas Orestes Franzen.
– Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.
4,342 kb ; PDF. – (Didática).

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: <www.upf.br/editora>.
ISBN 978-85-7515-984-2 (E-book)

1. Educação básica. 2. História - Estudo e ensino.
3. Prática de ensino. I. Machado, Ironita P. II. Gerhardt,
Marcos. III. Franzen, Douglas Orestes.

CDU: 372.89

Bibliotecário responsável Luís Diego Dias de S. da Silva - CRB 10/2241

UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 292,7 - Bairro São José

Fones: (54) 3316-8373 / 8374

CEP 99052-900 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page: www.upf.br/editora

E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Introdução	7
Didática da história na formação e no ensino.....	16
Ironita P. Machado	
Gizele Zanotto	
Provocando a autonomia e o protagonismo juvenil na escola: relato de uma prática.....	27
Bárbara Nicola	
Educação para os direitos humanos: debates e práticas como possibilidades para o ensino de história na educação básica	35
Douglas Orestes Franzen	
A escola como um espaço de possibilidades para a transformação de alunos em cidadãos democráticos.....	49
Gislene Garcia	
Politécnico, interdisciplinaridade, vestibular e outras histórias: desafios e limites da docência histórica no ensino médio.....	63
Nathan Ferrari Pastre	
Patrimônio documental do MST: uma experiência do Ceom/ Unochapecó na preservação, organização e democratização de fontes para o ensino e a pesquisa no Oeste de Santa Catarina....	89
Ademir Miguel Salini	
Douglas Satirio da Rocha	
O ensino de história por meio da internet: experiências no ensino médio.....	106
Alex Juarez Müller	
Ensino de história e o uso das TICs em sala de aula: uma análise das experiências com formação de professores	125
Felipe Berté Freitas	
Projeto História Local Porto Novo: uma experiência pedagógica sobre ensino de história local.....	140
Leandro Mayer	

Entre passado e futuro: os jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas e o ensino de história no Grupo de Pesquisa em História Militar	153
Fernando Dala Santa	
As explicações sobre o regime civil-militar (1964-1985) por alunos do ensino médio de Londrina, PR	167
Brayan Lee Thompson Ávila	
A fotografia enquanto prática: um relato de experiência ao trabalhar a ocupação e colonização do norte e noroeste paranaense no ensino fundamental	185
Dércio Fernando Moraes Ferrari	
Imagens e política brasileira no ensino de história	197
Marlise Regina Meyrer	
José Alberto Baldissera	
O filme como documento cultural ideológico e uma linguagem para o ensino	211
Josineide Alves da Silva	
Experiências e práticas do ensino de história: o uso de materiais diversificados na sala de aula	233
Marcelo Marcon	
O museu móvel na escola: ensino de história e patrimônio.....	246
Marcos Gerhardt	
Andréia A. Piccoli	
Caroline da Silva	
Joana Fonseca Almeida	
Marcélia Marini	
Waleska S. Gaspar	
Os autores	255

Introdução

Esta obra apresenta vivências refletidas, pesquisadas e socializadas que apontam as possibilidades de uma nova concepção e prática de formação docente. Defende que somos todos ensinantes-aprendentes na formação e na prática docente, dedicados ao ensino de história e comprometidos com as experiências na educação básica.

A didática da história consiste na tarefa de constituição de consciência histórica e, para tal, a sua disciplina acadêmica e escolar deve estar voltada à construção de um saber histórico para a vida, para os problemas contemporâneos, de modo que possibilite explicar as bases materiais sobre as quais se assenta a sociedade, ou seja, a nossa civilização. E reconhecer as possibilidades de tracejar os caminhos para onde essas bases estão nos dirigindo significa permitir ao aluno em formação docente e aos da educação básica conhecer a relação dinâmica que une o passado, o presente e o futuro e constituir-se em uma formação competente, ética e comprometida.

Conhecer a sociedade em que estamos inseridos e tornarmo-nos protagonistas é tão importante quanto ter consciência de que não podemos compreender o presente sem conhecer o passado, nem conhecer o passado ignorando o presente. O conhecimento desses dois tempos nos permite pensar o futuro, percebendo os caminhos que estamos trilhando, as dificuldades que precisamos superar e as condições, os limites e as possibilidades de se construir um novo modelo de vida social e individual. O exercício do historiador e do professor pesquisador de estudar, representar e estabelecer relações entre passado, presente e futuro significa reconhecer que a sociedade é uma construção sociocultural passível de mudanças. Aqui reside a questão da didática da história.

Essa disciplina é aqui tomada como a reflexão que objetiva o exame do que é ensinado e aprendido na perspectiva da prática docente. Então, podemos entender a didática da história como uma disciplina de caráter científico que pesquisa, sistematicamente, o processo ensino-aprendizagem na formação e autoformação de professores, alunos e grupos sociais por meio da história e que, também, se envolve com as diferentes formas de recepção da história no presente (aulas, oficinas,

periódicos, filmes, espaços patrimoniais, etc.). A recepção do conhecimento histórico viabiliza a consciência histórica e, daí, a didática da história como disciplina que se ocupa com intenções e interesses, orientações teóricas, métodos, representações do passado e a transposição para o ensino. Assim, a disciplina didática da história também se constitui de uma tarefa empírica que resulta em orientações coerentes de intenções práticas (MACHADO, 2001).

A educação, de forma geral, é objeto de debate histórico e é tema de muitas iniciativas de reformas. Apresentam-se os mais diversos tipos de dispersão quanto ao modelo curricular, ao tipo de pesquisa e aos conteúdos. No entanto, entendemos que o seu maior desafio é o da disciplina da didática, que pesquisa e comunica possibilidades de práticas referentes às vinculações do ensino-aprendizagem, da teoria-prática e do conhecimento científico-vida.

No ensino superior, em especial na formação docente, essa perspectiva pode efetivar-se na dimensão do tripé ensino-pesquisa-extensão, porque os aspectos relacionados à didatização de conteúdos e conhecimentos históricos perpassam pela metodização das experiências e de conteúdos estruturados pela plausibilidade científica. Portanto, a didática é uma reflexão que examina, além de seu objeto específico, aquilo que é e aquilo que poderia ser ensinado nas suas mais diversas formas, entrecruzando a pesquisa, o ensino e a extensão.

Nessa perspectiva, entendemos que a obra que lhes entregamos está de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Passo Fundo (UPF), com a missão das licenciaturas da universidade, com o projeto pedagógico do curso de graduação em História Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), bem como das diretrizes nacionais, regionais e locais para o ensino, a cultura e o patrimônio, que procuram estimular a formação docente, o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, contribuindo para o aperfeiçoamento da atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior e da básica. Assim, ajuda na qualificação da educação superior brasileira, constituindo-se em caminho e objeto de intervenção na realidade concreta, por meio do contato direto dos licenciandos com realidades e trocas de saberes acadêmicos e populares. Dessa forma, a UPF produz meios qualificados de ensino, pesquisa e extensão, realiza atividades que constituem mentalidades e práticas de responsabilidade social, produz conhecimento e valoriza a memória, a cultura e o patrimônio da comunidade interna e externa.

Atentos às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de nível superior dos cursos de licenciatura e da organização universitária e exige a reformulação dos cursos para a formação de professores, indagamos: qual o lugar da história, da licenciatura em história e do pesquisador professor nesse contexto?

Visando à reflexão, em certa medida, dessas questões e à proposição de práticas docentes coerentes, tomamos como premissas básicas a análise da formação do graduando em história em espaço formal e não formal, a aprendizagem e a teoria *versus* a prática, articulados entre si naqueles aspectos mais relevantes à compreensão da referência ensinantes-aprendentes, por meio da bipolarização metodológica configurada em duas faces: a do aluno em formação e a do professor da formação, aprendendo, ensinando e organizando atividades práticas, em situação intrinsecamente concreta de formação, ou seja, a aprendizagem de aspectos eminentemente inclusivos, a qual podemos chamar de concepção dialética.

Dessa bipolarização metodológica, a reflexão recai sobre as possibilidades e os limites da formação docente, por meio da mediação de métodos, conteúdos-informações, produção de conhecimento, como estratégia favorável à autoaprendizagem e à qualificação do curso de graduação em História. Isso porque aprendemos que o processo de construção de conhecimento, do verdadeiro sentido do ensino-formação, está nas práticas e nos pressupostos da pesquisa e da descoberta, desenhando o cenário do ensino de nível superior. Assim, faz-se necessária a reflexão crítica sobre a função dos cursos de graduação e dos docentes no processo de formação nas licenciaturas. Conforme expressam as palavras de Guiomar Namó de Mello:

Uma vez consensuado o perfil de professores que a reforma necessita para aterrisar na sala de aula, é urgente levantar o que vem sendo feito que se identifica com esse perfil, a fim de aprender com experiências bem sucedidas e ao mesmo tempo rever ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores (1999, p. 4).

Portanto, o eixo dinamizador para a mudança, como possibilidade de fazer avançar uma proposta concreta como professores de História e formadores de docentes, encontra-se no ato de assumirmos a responsabilidade com o social, rompendo com a maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e seu ensino, dissociados desse social “especializado”, desarticulado, fragmentado e tomado como produção a ser meramente transmitida. Acreditamos que as antigas, mas presentes, problemáticas da formação docente e do ensino de história são frutos da separação entre ensino e pesquisa. Logo, o reverso também é verdadeiro, o ensino-aprendizagem e a função do ensinante-aprendente com significação política e social estão no pressuposto e na prática do trinômio pesquisa-ensino-extensão, como sinônimo de descoberta.

E, ainda, interpretamos que, diante dessas questões, qualquer proposição que se pretender à formação docente e ao ensino de história restringindo-se a decretos e regulamentações legais apenas acarretará na manutenção do “peda-

gogismo ingênuo” ou, na melhor das hipóteses, em um “modismo” de incorporar às reformas curriculares “inovações” historiográficas ou pedagógicas, ou seja, estaremos alimentando o círculo da “reprodução” e, portanto, fadados ao fracasso.

Sob a experiência do conhecimento gerado e da experiência docente cotidiana, por um lado, como pesquisadores e professores universitários, atuando diretamente com a formação docente e, por outro, diante das perspectivas interpretativas referendadas é que nasceu a oportunidade de concretizarmos a forma desejável de atuação docente e discente. Buscamos a aprendizagem dos métodos das diferentes disciplinas e áreas de estudos e os diversos conteúdos históricos como aspectos mutuamente inclusivos de um mesmo processo formativo, dando origem ao embasamento teórico-metodológico que seguimos e procuramos elaborar tanto no desenvolvimento de projetos de formação prática, vinculados às disciplinas curriculares, quanto na interpretação dos dados levantados nos espaços escolares de inserção dos estágios.

Dessa forma, a integralização do ensino, da pesquisa e da extensão à formação docente dos graduandos e professores viabiliza uma formação acadêmica aliada à experiência do desenvolvimento simultâneo de conteúdos conceituais e procedimentais, correspondendo às diretrizes da formação de docentes e de historiadores. Outro aspecto significativo no que se refere à prática dos ensinantes-aprendentes, enquanto articuladora de integralização da graduação, da pesquisa e da extensão, trata-se da experiência de atuação de graduandos como bolsistas de pesquisa, estagiários em museus e arquivos históricos, escolas, casas de cultura, da educação patrimonial como discentes em formação docente. São as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos específicos e básicos da área de formação e, conseqüentemente, de competências e habilidades que garantem ao acadêmico o papel de sujeito no processo formativo. Isso acontece por meio da operacionalização da metodologia investigativa da pesquisa-ação, da análise e da interpretação de aspectos revelados pela prática, que se constituem em objeto e fonte, sempre demandando dados para interpretação; os dados devem ser recolhidos e analisados a partir da observação participante, de registros semiestruturados e de consulta a documentos pelos graduandos e professores.

Dessa forma, primando por aspectos mutuamente inclusivos de uma mesma formação docente, o curso de licenciatura e o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo priorizam a formação do *professor-pesquisador*, ou seja, o ensinante-aprendente, contemplando teoria, historiografia e prática pedagógica em uma mesma dimensão de aprendizagem e ensino, sob a concepção de *formação docente e redes de conhecimento e formação docente e estratégias de pesquisa* (ELLIOTT, 1999; MOROSINI, 2001; NÓVOA; FINGER, 1992, 1998).

É possível, nesse âmbito, promover-se tanto a formação do profissional docente quanto a construção teórica e prática acerca da pesquisa histórica, que acontece nas atividades acadêmicas de iniciação científica, de bolsas de pesquisa da UPF, do CNPq e da Fapergs, bem como nas atividades promovidas pelo PPGH-UPF.

Este livro, primando pela divulgação e troca de informações de estudos e de experiências docentes, promove a contextualização e a reflexão sobre os limites e as possibilidades da formação docente e do ensino de história, centra-se na apresentação e discussão da aprendizagem dos próprios métodos das diferentes disciplinas, áreas de estudo e de conteúdos como aspectos mutuamente inclusivos de uma mesma formação docente-professor-pesquisador de história: teoria e prática.

O objetivo que se propôs foi o de criar um *espaço* constitutivo de uma *rede de conhecimento* que, por sua vez, torne-se uma forma de reforçar a importância e a necessidade de introduzir mecanismos de integração da pesquisa com o ensino na formação docente reflexiva e nas práticas extensionistas pela reciprocidade de conhecimentos.

Caro leitor, nosso objetivo nesta introdução foi de abrir um diálogo sobre o ensino de história com docentes formadores de professores e, em especial, alunos de licenciatura e professores da educação básica, refletindo sobre a didática da história. Assim, baseando-se em uma pedagogia *não diretiva*, esta obra procura ser mais do que um livro básico de consulta; pretende oferecer as referências para que o professor e o aluno em formação possam abordar a história, as metodologias do ensino de história e o processo ensino-aprendizagem em distintas dimensões. Os capítulos não direcionam o olhar, não fornecem uma narrativa ou interpretação única do processo histórico, mas apresentam-se como textos abertos, contendo múltiplas referências e sugestões de trabalho, deixando o professor e o aluno livres para explorá-las juntos na sala de aula.

Ironita P. Machado e Gizele Zanotto abrem o livro, com o capítulo *Didática da história na formação e no ensino*, discutindo a formação docente e o ensino de história em uma perspectiva epistemológica, objetivando a problematização de questões introdutórias à pesquisa e ao debate conceitual de didática e metodologia da história, de seus objetos e objetivos bem como sua relevância investigativa, destacando, para tanto, alguns princípios metodológicos da transposição didática e, ao mesmo tempo, propondo espaços de estudo/prática que possibilitem pensar a disciplina História como um dos níveis de compreensão e intervenção da realidade.

Seguindo essa linha, Bárbara Nicola critica a metodologia de ensino pautada na concepção de educação tradicional e destaca a proposta de ensino por

temas geradores, baseado no método de Paulo Freire, introduzindo uma pedagogia de libertação. E, nessa perspectiva, discorre sobre o exercício de provocar o protagonismo juvenil por intermédio do relato de uma experiência desenvolvida em uma escola pública de educação básica, no capítulo denominado *Provocando a autonomia e o protagonismo na escola: relato de uma prática*.

Pensar em autonomia e protagonismo na escola também perpassa as reflexões de Douglas Orestes Franzen ao discutir a noção de formação integral na educação básica, como espaço de formação de crianças e adolescentes, e nos demais espaços educacionais não formais. O autor entende que a educação é contínua e inerente ao próprio processo da vida em sociedade e destaca ser de suma importância a discussão da noção de direitos humanos como elemento essencial no processo educativo. Assim, em *Educação para os direitos humanos: debates e práticas como possibilidade para o ensino de história na educação básica*, o autor aborda a questão dos direitos humanos sob as perspectivas filosófica, epistemológica e legal, que normatiza e propõe tal abordagem na educação básica. Propõe ainda uma discussão de abordagens e metodologias para o ensino de história por meio de três conteúdos da disciplina História.

Unindo princípios pedagógicos e curriculares e a prática cotidiana escolar, Gislene Garcia segue na defesa da autonomia dos sujeitos quanto à transformação escolar e social, com o texto *Escola como um espaço de possibilidade para a transformação de alunos em cidadãos democráticos*. Tendo por referência a realidade escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Constituição federal, a autora discute o significado de ser um cidadão democrático na sociedade contemporânea e, por meio de um relato de experiência, problematiza as possibilidades oferecidas no cotidiano escolar para a formação desse cidadão.

Muitas são as proposições para a transformação escolar e poucas são as avaliações de suas concretudes. Objetivando promover reflexões avaliativas sobre algumas experiências implementadas no ensino médio, Nathan Ferrari Pastre, no capítulo *Politécnico, interdisciplinaridade, vestibular e outras histórias: desafios e limites da docência no ensino de história*, coloca em pauta o contexto social e de discussão da realidade docente na educação pública. Otimista e ensinante-aprendente, traz à luz “um modo e um sentido para a História, tão fascinante universo do tempo humano”.

Os procedimentos metodológicos no ensino de história, abordados transversalmente nos capítulos apresentados até aqui, têm duas faces interligadas: a dos aspectos filosóficos e epistêmicos e a das técnicas oriundas dos pressupostos da primeira. Assim, as dimensões metodológicas para o ensino de história são múltiplas e o livro contempla excepcionais experiências.

A primeira, no capítulo escrito por Ademir Miguel Salini e Douglas Satrio da Rocha, denominado *Patrimônio documental do MST: uma experiência do Ceom / Unochapecó na preservação, organização e democratização de fontes para*

o ensino e pesquisa no Oeste de Santa Catarina, como indica o título, relata a experiência do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (Ceom), destacando o acervo documental enquanto patrimônio e, especialmente, o acervo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que nos últimos anos proporcionou experiências significativas. Pesquisadores, alunos e professores têm procurado, cada vez mais, conhecer a trajetória desse movimento e relacioná-lo às novas perspectivas de construção do conhecimento histórico sobre a região Oeste catarinense.

Com uma proposta desafiadora, da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação, Alex Juarez Müller apresenta o capítulo *O ensino de história por intermédio da internet: experiência no ensino médio*, em que discute as possibilidades do ensino por meio de duas ferramentas de redes sociais: o *blog* e o Facebook. O autor objetiva convergir diferentes veículos de comunicação nas mídias sociais para tornar o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e também oportunizar maneiras distintas de construção do conhecimento.

Na mesma perspectiva, Felipe Berté Freitas escreve *Ensino de história e o uso das TICs em sala de aula: uma análise das experiências com formação de professor*. O autor destaca que, “cada vez mais influenciado pela cibercultura e pelas relações socioculturais em rede, torna-se imprescindível o uso consciente e crítico das tecnologias da comunicação e da informação em sala de aula”. Ao par dessa posição, ele relata a experiência de formação de professores no Núcleo de Tecnologias Educacionais da 25ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Soledade, e as respectivas dificuldades dos docentes em incluir as TICs em suas práticas pedagógicas.

Com essa mesma abordagem metodológica, Leandro Mayer, em *Projeto História Local Porto Novo: uma experiência pedagógica sobre ensino de história local*, contextualiza a experiência de prática pedagógica no ensino de história na disciplina História Local, envolvendo recursos associados às TICs, em especial o uso de *blog* como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental de uma rede pública de tempo integral.

Em *Entre passado e futuro: os jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas e o ensino de história no grupo de pesquisa em história militar*, Fernando Dala Santa problematiza a necessidade de empreender um modelo pedagógico capaz de dar conta da complexidade e fluidez do mundo contemporâneo e, assim, indica que, no tocante ao ensino médio, poucas ferramentas mostram-se tão promissoras quanto os jogos eletrônicos na tarefa de motivar os estudantes. O autor relata a experiência da utilização do jogo *Call of duty* nos encontros do Grupo de Pesquisa em História Militar, realizados com alunos do ensino médio.

Brayan Lee Thompson Ávila, buscando o conhecimento histórico crítico e reflexo sobre o regime civil-militar e o entendimento de quais veículos de infor-

mações sobre a temática chegam aos jovens, discute as diversas formas de recepção, indicando as possibilidades e os limites do ensino sobre essa conjuntura histórica brasileira, no capítulo *As explicações sobre o regime civil-militar (1964-1985) por alunos do ensino médio*.

A fotografia enquanto prática: um relato de experiência ao trabalhar a ocupação e colonização do norte e noroeste paranaense por meio da fotografia no ensino fundamental, escrito por Dércio Fernando Moraes Ferrari, aborda a perspectiva metodológica do uso da fotografia como estratégia de despertar o interesse dos alunos pela história local, refletindo o tempo presente como possibilidade de apresentar alguns problemas ambientais e sociais decorrentes da colonização.

Seguindo pelos caminhos das imagens no ensino, Marlise Regina Meyrer e José Alberto Baldissera, em *Imagem e política brasileira no ensino de história*, apontam para novas possibilidades que auxiliam no ensino de história, especialmente na interpretação de algumas representações do Estado brasileiro, a partir das imagens produzidas nos governos de Getúlio Vargas (Estado Novo), Juscelino Kubitschek e no período do governo civil-militar instituído a partir do golpe de 1964.

Seguindo a perspectiva do uso de diferentes fontes em sala de aula, Josineide Alves da Silva apresenta resultados da pesquisa *O Uso Escolar do Filme no Currículo do Estado de São Paulo*, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das formas didáticas de construção de leitores completos de filmes. A autora argumenta a favor do uso de filmes na escola, mais especificamente na disciplina de História, como um documento cultural ideológico e uma linguagem para o ensino. A reflexão está pautada nas discussões em classe (9º ano do Ensino Fundamental, 2014) sobre a Segunda Guerra Mundial e a Alemanha Nazista, com a projeção do filme *A Menina que Roubava Livros* (2013), tomado como um instrumento didático-pedagógico de ampliação do estudo da temática.

Marcelo Marcon relata e discute, no capítulo *Experiências e práticas do ensino de história: o uso de materiais diversificados na sala de aula*, uma experiência realizada no ensino de história que alternou o uso de documentos históricos, imagens, textos, vídeos, filmes, músicas, debates, entre outros meios, e propôs a interpretação dessas fontes pelos alunos, seguida da produção de textos sobre os conhecimentos adquiridos. O autor faz reflexões acerca do resultado dessas experiências analisando a produção dos alunos e suas participações nas aulas.

A metodologia do ensino de história em espaço não formal é objeto do texto *O museu móvel na escola: ensino de história e patrimônio*, de Andréia A. Piccoli, Caroline da Silva, Joana Fonseca Almeida, Marcélia Marini, Marcos Gerhardt e Waleska S. Gaspar. Os autores relatam e avaliam os resultados da aplicação de um projeto criado na disciplina Prática e Estágio I de Arquivos e Museus, do curso de graduação em História da Universidade de Passo Fundo, que estabeleceu relações entre ensino, história, memória e patrimônio. A principal base foi o

acervo do Museu Histórico Regional (MHR), que reúne os objetos necessários à efetivação da exposição proposta. Outros objetos, ausentes no MHR e essenciais para a atividade, foram emprestados por agricultores de municípios da região. O planejamento da atividade considerou ainda os processos de ensino e aprendizagem da História, os conhecimentos necessários à docência e os princípios e as ações que fundamentam a educação patrimonial.

Boa leitura!

Os organizadores
Ironita P. Machado
Marcos Gerhardt
Douglas Orestes Franzen

Referências

BND ON-LINE. Enciclopédia da Legislação e Jurisprudência da Educação Brasileira. Fev. 2002; Propostas de Diretrizes para a Formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior. Abril/ 2001; Diretrizes Curriculares dos Cursos de História – MEC – Secretaria de Educação Superior / Departamento de Políticas do Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.fenep.org.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=17719&Itemid= > Acesso em: 24 out. 2016.

ELLIOTT, J. *La investigación en educación*. Madrid: Morata, 1999.

MACHADO, Ironita P. História, didática e ensino: uma aproximação metodológica. In: MACHADO, Ironita P.; DIEHL, Astor A. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2001. p. 35-52.

MELLO, G. N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo, out./nov. 1999. Documento em versão preliminar.

MOROSINI, M. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biografia e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

_____. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Diretrizes Institucionais: Reformulações Curriculares – UPF. 2012. Disponível em: <<https://secure.upf.br/apps/conteudo/arquivosDivGrad.php?u=107263>>. Acesso em: 24 out. 2016.

Didática da história na formação e no ensino

Ironita P. Machado

Gizele Zanotto

Introdução

Este texto discute a formação docente e o ensino de história pela perspectiva epistemológica. O objetivo principal da proposta é problematizar questões introdutórias à pesquisa e ao debate conceitual de didática e metodologia da História, os seus objetos e objetivos, bem como sua relevância investigativa, destacando, para tanto, alguns princípios metodológicos para a transposição didática. A perspectiva do pensar metodológico do ensino de História deve atender às necessidades de formação dos alunos de graduação e da comunidade, mas, acima de tudo, instigar o desenvolvimento de competências – investigação, reflexão, sistematização, ação sociocrítica – e, ao mesmo tempo, propor espaços de estudo/prática que possibilitem pensar a disciplina História como um dos níveis para a compreensão e intervenção na realidade.

Estado da arte da questão

Discutir a formação docente e o ensino de História requer esforço intelectual e prático. Há décadas discute-se e rediscute-se a questão, no entanto, as fragilidades, para não dizer o esvaziamento, permanecem. Dizemos isso do lugar de quem forma professores e atua no espaço escolar da educação básica: a fragilidade estaria em que dimensão dessa questão? Ficamos impotentes diante da crise paradigmática? Que temos feito com a democratização do conhecimento? Que professores temos formado? O que temos ensinado quando lecionamos História? Qual o papel da didática da História na formação e no ensino?

É nessa perspectiva que este trabalho pretende discutir a formação docente e o ensino de História, com base em uma matriz epistemológica. O eixo central da discussão está na questão de que didática e meto-

dologia da História constituem-se em pressupostos fundamentais à transposição didática. Essa proposição pauta-se nas experiências da formação docente, no curso de graduação e nas ações de formação continuada desenvolvidas com docentes da educação básica, tomando por referência epistemológica do pensar metodológico do ensino de História, atender às necessidades de formação dos alunos de graduação e da comunidade.

Nesse sentido, concebemos os estudos no campo da didática e metodologia da História como derivados de um entrelaçamento indissociável entre história experiência, história ciência, princípios teórico-metodológicos e filosóficos, interesses cognitivos, significados e formas das representações histórico-didáticas, visando à transposição didática, sempre atentos à relevância do saber histórico no cotidiano do ensino de História.

Outra questão basilar nesta reflexão é a consideração de que a construção do conhecimento é um processo de aprender a aprender, de pensar e sistematizar o pensado, com base em problemáticas postas pelo contexto em que se inserem os sujeitos envolvidos (alunos, professores, comunidade). A metodologia do ensino de História, nessa perspectiva, assume o desafio de romper com o “mero assimilar” do ensino tradicional e busca assumir o papel de incentivo à pesquisa, na condição propedêutica construtiva, alicerçando a discussão acadêmica como estudo autônomo e contínuo.

A perspectiva do pensar metodológico do ensino de história deve atender às necessidades de informações dos alunos de graduação e, também, da comunidade, mas, acima de tudo, deve propor o desenvolvimento de competências – investigação, reflexão, sistematização, ação sociocrítica – e, ao mesmo tempo, propor espaços de estudo de cunho didático, que possibilitem pensar a disciplina História como um dos níveis para compreensão e intervenção da realidade. Para tal propósito, discutir a temática didática e a metodologia da história implica, no mínimo, uma necessidade e um desafio na experiência teórico-prática (campo científico e pedagógico) dos cursos de formação de professores, da ação pedagógica e da pesquisa em história.

Com o propósito de destacar a questão da didática da história, apontaremos, de forma panorâmica, o objeto de estudo e a concepção teórico-prática da didática na área da educação, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, pois tais premissas foram adotadas também pela área da História. O objeto do estudo da didática, historicamente, restringe-se a temas relativos ao ensino, particularmente do processo de ensino em sala de aula. Quer por seu sentido etimológico – processo de instruir/ensinar – quer pela historicidade epistêmica desse campo, o objeto sempre esteve em torno do “ensinar” e do “aprender”.

De acordo com os estudos de Oliveira (1988), na construção da didática, podemos identificar três fases iniciais: a fase naturalista-essencialista, quando se defendeu o ensino à luz das leis naturais, que vigorou até princípios do século XIX (o conteúdo da didática caracterizava-se pelas questões dos conteúdos culturais a serem apreendidos pelos homens e sua finalidade); a segunda fase foi a psicológica, em que a didática busca fundamentar-se na psicologia (o conteúdo do campo vai, pouco a pouco, sendo reduzido ao estudo de métodos e procedimentos de ensino); do final do século XIX até meados do século XX é o período da terceira fase, a experimental, quando se reivindica o caráter de ciência para a didática e se intensifica a ênfase em seu caráter técnico.

Na década de 1990, no campo da didática, o tratamento do ensino enquanto prática social é predominante. Atualmente, as temáticas presentes nos estudos do campo da didática precisam e devem ser estudadas nas áreas de conhecimento científico específico (como da história) e ampliadas de acordo com sua especificidade. As temáticas de estudo concentram-se em torno de problemáticas que, genericamente, podem ser assim agrupadas:

- a) construção do conhecimento: perspectiva da aprendizagem no ensino; análise sobre a produção do conhecimento escolar – essencialmente a transformação do saber científico em saber escolar; transposição didática, processo por meio do qual o conhecimento das diferentes áreas científicas é adaptado à realidade escolar; aqui, a reflexão teórico-prática recai sobre conteúdo e método;
- b) formação do professor: discussões sobre a didática prática – *saber gera o fazer*; concepção de professor como sujeito cultural;
- c) cultura escolar/cultura institucional: estudo dos aspectos da cultura escolar nas dimensões institucional, pedagógica e popular.

Entre os historiadores que se dedicam ao caminho investigativo da didática da história, mesmo que não delimitem e/ou reconheçam o campo, destacamos Klaus Bergmann (1989-1990). No texto, *A história na reflexão didática*, o autor define e delimita o objeto, o objetivo e a significação da didática da história. A questão colocada pelo autor circunscreve-se ao estudo dos meios, das formas, dos conteúdos e das intenções com que a História, enquanto disciplina formal e/ou informal, constitui consciência histórica em um dado contexto socio-histórico e, também, dos reflexos na experiência cotidiana, ou seja, na história experiência.

O autor explicita a tarefa da didática da história sob três fatores. O primeiro é a “tarefa empírica da didática da história”, que, basicamente, significa a reflexão sobre a história no que se refere ao que é aprendido no ensino da história; pesquisa a elaboração da história e sua recepção. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa não se restringe apenas ao processo de ensino formal – aulas, propos-

tas curriculares, recursos didáticos –, mas abrange todas as formas e meios com que o conteúdo histórico influencia a formação de sujeitos, grupos sociais – meios de comunicação, encartes, tradicionalismo, etc. – e também da própria pesquisa e constituição do conhecimento histórico.

O segundo fator corresponde à “tarefa reflexiva da didática da história”, tendo por objeto de investigação o que pode ser apreendido – os processos de ensino e aprendizagem –, ou seja, a “[...] didática da história é também uma didática da própria ciência histórica: ela analisa e explica os fatores didáticos da própria ciência histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social de seu tempo” (BERGMANN, 1989-1990, p. 29-30).

E como terceiro fator, destaca Bergmann, temos a “tarefa normativa da didática da história”, que investiga as formas da mediação e da representação/exposição de história, principalmente no ensino da história. Entre essa tarefa da didática da história e a tradicional disciplina de metodologia do ensino de história há uma estreita ligação, pois ambas procuram explicitar os pressupostos e processos da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem “transmitidos”, os métodos, as técnicas e os recursos, entre outras problemáticas ligadas à metodologia do ensino de história.

Nesse ponto reside nosso desafio e nossa necessidade: romper com a concepção de que metodologia do ensino de história tem por único objeto de reflexão a metodologia e a prática do ensino. Pensamos que, enquanto disciplina acadêmica e campo de investigação, ela poderá abarcar as três tarefas da didática da história. Estaríamos empregando inadequadamente a denominação da disciplina? Se considerarmos a assertiva de Bergmann (1989-1990, p. 34) de que a “didática da história indaga sobre o significado da história na formação geral – do sujeito do conhecimento – e na práxis social”, devemos pensar em que momentos estamos indagando e como o fazemos. A esse respeito, no que se refere ao ensino, o autor destaca que a “moderna didática da história, antes de se dedicar às questões práticas do ensino da história, preocupa-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino da história” (BERGMANN, 1989-1990, p. 36). Entendemos que a questão posta não defende a priorização de fatores ou o estabelecimento de sucessões por ordem de importância. Tanto a teoria quanto a prática – os fatores pedagógicos, sociopolíticos, culturais e ideológicos – do ensino de história, para que sejam reconhecidos e operacionalizados, necessitam de um pressuposto: o método.

Transposição didática: possibilidade metodológica

A questão da transposição didática pode ser problematizada com base na seguinte prospecção: há uma lógica que orienta a transposição didática do “saber histórico científico” para o “saber histórico escolar”? Se há essa lógica, como identificá-la e operacionalizá-la? Neste momento, pensamos que as possibilidades reflexivas teórico-práticas indicam que o método deve ser concebido como a maneira pela qual os sujeitos cognoscentes se apropriam do concreto, não importando o nível, então, todo processo metodológico será uma tarefa didática. Adotamos, então, a definição de transposição didática, conforme Schmidt (1998), como sendo a correspondência de todo processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, e, seguindo a posição da autora, isso representa um “verdadeiro processo de criação e não de simplificação” (SCHMIDT, 1998, p. 58).

Essa noção nos conduz à posição de que a transposição didática em história significa a articulação entre elementos do fazer histórico e do fazer pedagógico, o que nos permite pensar, ainda, em uma relação entre os métodos. Assim, pressupõe-se que a tarefa didática da história, no que se refere ao processo metodológico do ensino, é definida e efetivada com base nos princípios filosóficos e científicos do método histórico.¹ Dito isso, e concordando com a assertiva de que o processo de transposição didática deve ser uma trajetória criadora e não reducionista, devemos nos ocupar da discussão sobre a lógica da articulação entre o fazer histórico e o fazer pedagógico. Para tal reflexão, propomos como método a “matriz disciplinar da história” (RÜSEN, 1987). Dentro dessa lógica, pensar e operacionalizar a transposição didática representa conceber os envolvidos como sujeitos do processo do fazer (história experiência) e reconhecer os princípios teórico-metodológicos da história.

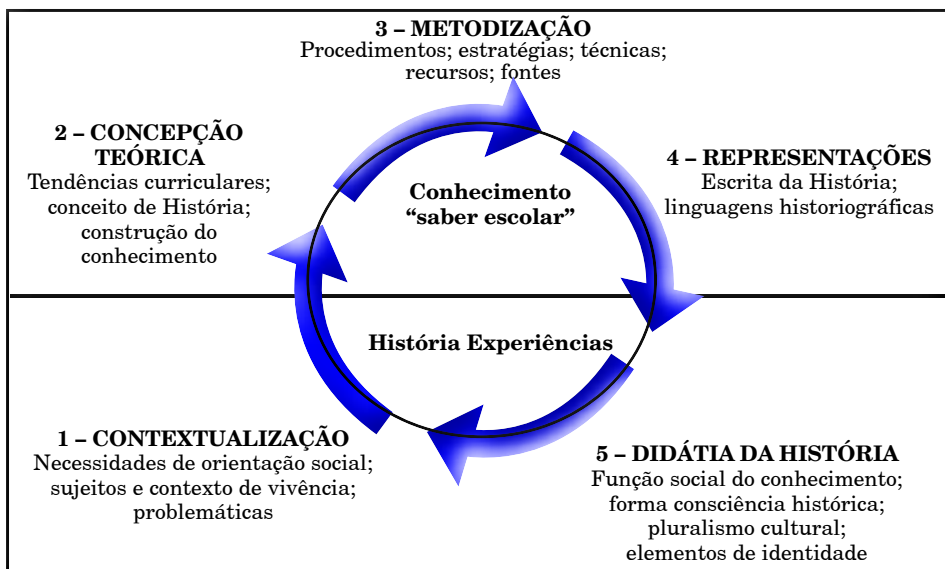
A matriz disciplinar da ciência histórica proposta por Rüsen (1987) tem como objeto de reflexão os princípios do conhecimento histórico, para fundamentar e garantir a solidez científica da pesquisa histórica. Essa matriz constitui-se de cinco elementos utilizados para organizar o conhecimento histórico como processo cognitivo científico e, no caso deste texto, a reflexão e a análise da operacionalização da reconstrução curricular dos cursos de formação de professores de história, do ensino de história como conhecimento escolar, não só a orientação do professor com vistas ao ensino de história, mas, também, como referencial para a reflexão teórico-metodológica e historiográfica com o próprio aluno e da pesquisa histórica.² Para o autor, a matriz é composta pelos interesses pelo conhe-

¹ Ver Machado e Diehl (2003, p. 35-52; 59-77).

² Ver Machado e Diehl (2003, p. 35-52)

cimento sobre o passado, pelas perspectivas teóricas que orientam a pesquisa, pelas metodologias, técnicas de pesquisa e pelas diversas fontes, pelas formas de representação do passado por meio de narrativas e pelas funções didáticas dos conhecimentos históricos em cada contexto sociocultural (RÜSEN, 1987).

Figura 1 – Matriz transposta: princípios teórico-metodológicos orientadores para o ensino de história



Fonte: elaboração das autoras com base na matriz disciplinar da história de Rüsen (1987).

Na lógica metodológica da matriz disciplinar da história, que apresenta problemáticas intrínsecas dos cinco fatores, é possível visualizar uma questão central norteadora da transposição didática: as relações possíveis entre saber histórico científico e saber histórico escolar para a constituição da noção de identidade no ensino como práxis social. Em outras palavras, isso significa estudar os limites, as possibilidades e os significados da transposição didática.

Com essa problemática, é possível contemplar os cinco fatores indicados por Rüsen sob duas dimensões da matriz disciplinar da história: a dimensão da práxis social, abarcando o ensino da história e os cursos de formação, e a dimensão teórica, abarcando o saber histórico-científico, possibilitando cinco campos de investigação.

- a) Interesses pelo conhecimento: corresponde ao lugar social do historiador/pesquisador no contexto problemático desse, fruto das transformações temporais, gerando necessidades de orientação da práxis cotidiana – “necessidades mutantes de orientação” –, na transposição didática, a perspectiva segue a mesma lógica.

Para esse vetor, correspondendo à dimensão da práxis social, a título de exemplificação, propomos como problemática de investigação a seguinte ordem de questões: Por que a disciplina História no currículo escolar? Quais são as considerações aos problemas contemporâneos e ao contexto vivido pelos alunos (tanto da graduação quanto da educação básica) nas propostas e práticas de ensino de história?

- b) Perspectivas orientadoras: dizem respeito às orientações teóricas que possibilitam que o passado seja conhecido como história – pressupostos teóricos que sustentam a produção do conhecimento histórico, científico e pedagógico. É pertinente refletirmos sobre o que entendemos etimologicamente por princípio, teoria e metodologia. Somente após essa reflexão podemos iniciar os questionamentos epistemológicos, que aqui se concentram em três possibilidades: no contexto atual, quais são os princípios teóricos possíveis à interpretação histórica, à formação docente e à operacionalização do ensino de história?

Diante dessas questões, o debate perpassaria pelo diálogo entre as perspectivas teórico-metodológicas pluriorientadoras à produção do conhecimento histórico/científico e pedagógico. A título de exemplo, podemos destacar os seguintes: tendências histórico-historiográficas: concepções pragmáticas tradicionais, positivismo, marxismo estruturalista; Nova Historiografia Social Inglesa (de tradição marxista); Nova Historiografia Francesa (subjacentes aos *Annales*), vulgarizada como Nova História: História Social, História Cultural, História das Mentalidades; concepções e tendências curriculares na formação docente e no ensino de história; conceitos históricos e o ensino de história.

- c) Regras metódicas: as formas pelas quais as experiências do passado foram inseridas nas perspectivas orientadoras por meio da pesquisa. Essas são definidas na pesquisa com base na opção teórica/da concepção de história; esse fator, na transposição didática, além de orientar a análise, a identificação e a opção das fontes, auxilia na organização da tarefa didática – do professor e do aluno –, pois, ancorados nele, pensam-se nos recursos, nas estratégias e nos procedimentos didáticos.

Com base na correspondência do fator regras metódicas, como sistema normativo da pesquisa que possibilita que o passado seja conhecido como “histórico”, a tarefa didática orienta a transposição didática nos aspectos metodológicos, dando significação ao conteúdo, pois norteia a escolha da estratégia de trabalho e, conseqüentemente, o trajeto do pensar historicamente. Nessa perspectiva, lançamos a seguinte indagação: qual a lógica que orienta a apreensão da realidade pela ação cognoscente que, por sua vez, determina a forma pela qual se dá a mediatização da ciência, do saber?

As temáticas que nuclearão os debates do objeto de investigação, tanto como fundamentação quanto como avanço na crítica e produção de conhecimento, podem ser agrupados em: a) princípios do método histórico; b) possibilidades de articulações entre o fazer histórico e o fazer pedagógico; c) recursos e técnicas de pesquisa histórica com função didática; d) procedimentos e estratégias – formas de organizar e construir conhecimento histórico.

- d) Formas da representação histórica: as linguagens historiográficas também são definidas com base na opção teórica/da concepção de história. Na transposição didática, é possível identificar e problematizar as formas de representar a história, como estratégia, perceber e discutir com os alunos as representações de “mundo” dos autores/professores e outros agentes culturais presentes nos diferentes recursos e linguagens históricas.

Nesse quarto fator da matriz disciplinar da história, o objeto de reflexão e conteúdo de estudo centra-se nos princípios do conhecimento histórico – história ciência – referentes às formas de representação historiográfica, portanto, às problemáticas de estudo, circunscrevem-se as seguintes: quais são as representações e linguagens mais usadas na produção do conhecimento histórico e de que forma chegam e/ou são usadas na educação básica e nos cursos de licenciatura em história? Qual a relevância do imaginário e da linguagem dos alunos e dos professores sobre as representações da histórica no ensino-aprendizagem?

As potencialidades temáticas circunscrevem-se aos seguintes temas: linguagem escrita e oral; representação historiográfica na compreensão e organização da representação do passado; problematização do potencial narrativo e analítico; linguagem histórica, novas abordagens e representações; ensino e construção do conhecimento; formas de representação historiográfica e fontes/recursos didáticos.

- e) Função, diz respeito à didática da história: relevância prática do conhecimento histórico; orientações na experiência cotidiana, sobretudo na formação de identidade histórica. Quanto a esse fator, a transposição didática se detém nos elementos constitutivos de identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos, nas finalidades políticas da disciplina de história nos currículos escolares e nas políticas educacionais e usos ideológicos.

Nesse fator, lançamos o desafio de pensar a didática da história como meio de desenvolver competências potencializadoras de elementos constitutivos de consciência histórica para a conquista da cidadania. A questão central dessa assertiva é a constituição de identidade, traduzida nas seguintes problemáticas: quais foram/são as funções do conhecimento histórico na história do ensino superior e da educação básica brasileiros? As atuais propostas de ensino de história

trazem relevância social ao saber histórico, fazendo-se necessário identificar de que natureza, para que fim e, sobretudo, a quem está endereçada a instrumentalização estratégica pela construção de identidade/consciência histórica. Diante dos desafios contextuais, quais seriam as funções do conhecimento histórico e do seu ensino necessárias ao enfrentamento das experiências cotidianas?

Com essas problemáticas, as temáticas e possibilidades de crítica e de produção do conhecimento circunscrevem-se: à didática da história e à transposição didática; às críticas e aos desafios à orientação da práxis cotidiana; à história do ensino de história no Brasil – origem, trajetória e perspectivas atuais; à finalidade política da disciplina, à problemática da identidade e da cidadania; ao desenvolvimento de competências e ao reconhecimento da diversidade sociocultural.

Para terminar essa ordem de considerações, poder-se-ia argumentar que as áreas da história experiência, da história ciência e da didática da história constituem-se paralelamente em campos distintos, porque conteúdo e forma têm sido tratados também como coisas distintas. No entanto, a própria prática de ensino e os estudos no interior dessas áreas defendem a dialeticidade da relação entre conteúdo e forma. Assim, a complementaridade dos campos da história ciência – mais relacionada com o conteúdo – e da didática da história – mais relacionada com método (forma) – é uma necessidade inerente a eles.

Se a história ciência e a didática da história se estabeleceram como campos distintos, assim como didática e metodologia, é inegável que, apesar das especificidades de cada um, compartilham de preocupações comuns e complementam-se, enquanto seu entrecruzamento possibilita uma compreensão produtiva e profunda sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa interseção ou transposição didática é nossa proposta de trabalho.³ Pensando a metodologia para a formação docente e o ensino de história, já em desenvolvimento no campo da didática da história por intermédio de alguns projetos empreendidos nos cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF), destacamos:

- a) para uma didática da história: reflexões e proposições metodológicas das disciplinas específicas no projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em História, viabilizando a formação do professor-pesquisador, assim, enfocando os elementos constituidores e orientadores para uma didática da história que esteja ancorada em duas noções: cultura historiográfica, sinalizando a mudança estrutural na produção do conhecimento histórico, e cultura didática, buscando compreender as tarefas da didática em relação à história;

³ Orientação que tem embasado nossa prática na formação docente (reforma curricular, disciplinas didático-pedagógicas e específicas), seguindo o princípio do professor-pesquisador, as atividades de pesquisa e extensão vinculadas à graduação e à pós-graduação.

- b) a relação entre o universo acadêmico e escolar: atividades de pesquisa centrando-se em história regional, assim como no ensino e nos recursos didáticos, envolvendo a transposição didática do fazer histórico para o fazer pedagógico, que, por sua vez, requer recursos para reorganização do conhecimento e elaboração de recursos didáticos. Também atividades de extensão envolvendo docentes e discentes da licenciatura na formação continuada de professores das redes pública e privada da educação básica;
- c) as perspectivas orientadoras do ensino de história: relações entre o universo acadêmico e escolar, cuja questão central é a didática da história no que se refere às relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar no âmbito da história, sob as dimensões contextuais temporais e epistêmicas orientadoras da formação profissional na licenciatura de história;
- d) o aperfeiçoamento da prática pedagógica na área do ensino de história por meio de cursos de extensão na modalidade ensino a distância, promovidos pelos cursos de graduação e pós-graduação, que se propõem a contribuir na formação continuada dos professores de história das redes de ensino da região, estreitando as relações universidade-comunidade escolar e geral por meio do debate sobre as novas perspectivas histórico-historiográficas e pedagógicas.

Considerações finais

Estas considerações finais, longe de fecharem questões, pretendem deixar indicativos para a continuidade do debate e da socialização de experiências. Assim, o que expressamos nestas reflexões é a concepção de que os estudos no campo da didática da história constituem-se necessidade premente à qualificação da formação docente, do ensino-aprendizagem da história, em um contexto de transformações e proposições externas e verticais à realidade das experiências.

Portanto, a plausibilidade científica, a competência pedagógica e o compromisso político com a sociedade na formação docente e no ensino-aprendizagem de história perpassam pelo entrelaçamento entre a história experiência, a história ciência e, nos seus princípios teórico-metodológicos e filosóficos, a dialeticidade com o ensino-aprendizagem, bem como a transposição didática por meio do debate teórico e metodológico pela ótica da matriz disciplinar da história. Para tal, consideram-se os interesses cognitivos, as perspectivas teórico-metodológicas orientadoras, os significados e as formas de linguagens nas representações his-

tórico-didáticas e a relevância prática do saber histórico na formação docente em história, na formação continuada de professores da educação básica e no cotidiano do ensino-aprendizagem de história.

Desse modo, entendemos que a didática da história cumpre uma função decisiva no embate do esvaziamento na e da formação docente e no ensino da história que se tem vivido nas últimas décadas, viabilizando a constituição de um instrumento crítico e emancipador para professores e alunos diante de tantas proposições legais elaboradas que os marginalizaram do debate e da implementação. Continuemos debatendo!

Referências

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. História em quadro-negro. Escola, ensino e aprendizagem. *Marco Zero*, São Paulo: Anpuh, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

MACHADO, Ironita P.; DIEHL, Astor Antônio. *Apontamentos para uma didática da história*. Passo Fundo: Clio, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O conteúdo da didática: um discurso de neutralidade científica*. Belo Horizonte: UFMG/Proed, 1988.

RÜSEN, Jorn. Reflexão sobre os fundamentos e mudanças de paradigmas na ciência histórica alemã ocidental. In: NEVES, A. B.; GERTZ, R. E. *A nova historiografia alemã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987. p. 14-40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

Provocando a autonomia e o protagonismo juvenil na escola: relato de uma prática

Bárbara Nicola

Introdução

O contexto atual nos remete a simultâneas transformações que influenciam novos pensamentos, novas ideias, novas tecnologias. Isso também provocou reflexos no ensino. A metodologia de ensino pautada na concepção de educação tradicional, muitas vezes baseada no método de “educação bancária”, passou a ser questionada, possibilitando o emergir de novos paradigmas. Nota-se que o ensino buscado nas práticas tradicionais, baseadas na linearidade na memorização mecânica, muitas vezes excludente da sua própria história, nos dias de hoje, ocasiona uma grande falta de interesse dos alunos, uma vez que não protagoniza a aprendizagem.

Historicamente, o saber socialmente construído no contexto de uma sociedade desigual e individual foi concebido e propagado como forma de poder e superioridade. Fortalecendo essa concepção de educação nas escolas com metodologias tradicionais e tecnicistas, o professor é o detentor do saber e o aluno está lá para ouvir e ser ensinado.

Nesse sentido, a proposta de ensino por temas geradores baseado no método de Paulo Freire sinaliza a ruptura desse processo, induzindo uma pedagogia de libertação. Para Freire, essa concepção busca, entre outras coisas, desenvolver nos educandos a autonomia e o protagonismo, no sentido de transformar a realidade vivida por eles. Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de discorrer sobre o exercício de provocar o protagonismo juvenil por meio do relato de uma prática baseada nos temas geradores, desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

A importância do protagonismo juvenil na escola e na tomada de decisões

Podemos entender o conceito de protagonismo como atuação, luta, iniciativa, autonomia e prática de cidadania das pessoas por meio de uma participação construtiva. No caso dos adolescentes e jovens, eles podem envolver-se com questões de sua própria fase ou com as questões sociais do mundo, da comunidade, podendo pensar e, mais do que isso, agir localmente, contribuindo para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade ou da sua escola.

Educar para a participação é criar espaços para que os educandos possam explorar, eles mesmos, a construção do ser como sujeito. Essa participação depende das oportunidades oferecidas pela escola, se ela está aberta ao diálogo, ou seja, se sua gestão for realmente democrática. Nesse sentido, as práticas e vivências podem desenvolver propostas baseadas no protagonismo juvenil, o que demonstrará no educador uma clara vontade política no sentido de contribuir, com seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente a participação de todos para uma democracia plena.

A escola, em geral, apresenta um discurso favorável à democracia. Mas, como dizia Paulo Freire, “é necessário que nossas falas sejam corporificadas pelo exemplo” (2011, p. 35), ou seja, que nossas práticas não sejam negadoras daquilo que defendemos. Na escola, a relação pedagógica, na perspectiva de humanização, implica a democracia. Se desenvolvermos relações autoritárias, estaremos negando a vivência daquilo que nos caracteriza como humanos. Antunes, apoiada em Paro (1993), nos faz refletir:

A relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo. Então, poderíamos dizer que uma das razões que explicam a importância da democracia na escola é que não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias. A democracia é condição para a existência da relação pedagógica (2008, p. 51).

Usando de práticas autoritárias, evidenciamos o que Boaventura de Souza Santos chama de “democracia de baixa intensidade”, aquela que não reconhece outras formas de participação. Ou seja, ela bloqueia a cidadania por meio da exclusão política e social, das imposições internacionais e da trivialização da participação.

Para tanto, não basta sermos autônomos em nossas atitudes e práticas diárias na escola e em sala de aula, pois Freire (2011, p. 58) nos propõe, em seu

livro *Pedagogia da autonomia*, que ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros”, e afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 58).

Assim, contribui-se para reproduzir a educação “bancária”, nos moldes autoritaristas, desumanistas, a serviço da opressão, e não da libertação. Por essa razão, é de extrema importância provocar a participação, a autonomia e o protagonismo na escola, que precisa se mostrar aberta a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais, precisa criar espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e mesmo ao conhecimento de forma mais participativa, como em debates e seminários. Para Freire (2011, p. 110), precisamos desenvolver a prática de *falar com* e não a de *falar a*. E acrescenta:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (2011, p. 111).

⇨ 29

Nesse sentido, procurar-se-á relatar uma prática em que, escutando os alunos, aprendemos a falar com eles.

Provocando o protagonismo juvenil por meio do ensino por temas geradores na Escola Zandoná

Na década de 1960, a educação no Brasil foi marcada por uma grande influência militar. Enquanto alguns intelectuais defendiam os interesses populares e não eram aceitos pela classe dominante, sendo, conseqüentemente, depostos e exilados, outros defendiam os interesses burgueses e massacravam as classes populares. Paulo Freire, nesse contexto, optou por estar do lado dos “oprimidos”, estudando “formas” para uma “pedagogia de libertação e da esperança”.

Nesse período, a educação brasileira era extremamente elitista e conservadora, pois fomentava valores herdados da época colonial. Essa foi uma ocasião de efervescência de movimentos culturais e sociais e, por isso, um momento de grande perseguição para as organizações sociais, principalmente as voltadas para o

campesinato e para estudantes. Em 1962, iniciou-se, no Nordeste, um movimento de alfabetização de adultos, em que se discutiam temas globais e se questionava a alienação, fazendo eclodir uma educação voltada para o povo oprimido, possibilitando a politização, a criticidade do ser. A preocupação de Freire deixar não era somente o conteúdo isolado, mas levar aqueles educandos a superar a falta de consciência democrática, o que chamava de educação das palavras, pois, segundo ele, a criticidade é indispensável para a democratização.

Sua proposta era difundir uma educação que não reproduzisse a ideologia autoritária e dominante. Ele trabalhava com “temas geradores”: situações de desafio apresentadas ao grupo sobre a realidade na qual estão inseridos; geralmente, trata-se da análise de problemas nacionais ou regionais e, a partir desses temas, são selecionadas as “palavras geradoras”, sempre levando em consideração o nível maior de compromisso social, cultural e político dessas palavras, visando a mudanças. Considerava, também, a prática necessária ao “educador humanista” ou ao “revolucionário autêntico”, no trabalho de formação com o povo, que devia se assentar com a ruptura da “linha bancária”.

Freire apontava a necessidade de dialogar com as massas populares para conhecer não só a objetividade em que se encontravam, mas também a consciência que dela estavam tendo, suas necessidades, seus desejos e suas aspirações. Então, passa a questionar: em uma educação radicalmente transformadora e em uma ação cultural revolucionária, qual deve ser o conhecimento a se aprender? Onde buscar esse conteúdo? Como falar com o povo e ser entendido por ele? Quais serão e de onde virão os conhecimentos da educação popular?

Desse modo, o saber socialmente construído no contexto de uma sociedade desigual e individual foi concebido e propagado como forma de poder e superioridade. Reforçando essa concepção de educação nas escolas com metodologias tradicionais e tecnicistas, o professor é o detentor do saber e o aluno está lá para ouvir e ser ensinado.

Na tentativa de romper com esse paradigma de educação e propor inovações nas propostas curriculares, a Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná desenvolve a proposta de ensino por meio de temas geradores e da pesquisa socioantropológica, baseada no estudo de Paulo Freire, que vem em contraponto a esse paradigma de educação bancária, em que os conteúdos são debruçados em cima dos alunos e separados em “caixinhas” de disciplinas.

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná está localizada em Barra Funda, município da Região Norte do Rio Grande do Sul. A escola é pública e mantida pelo Estado. Desde 2001, adotou como proposta pedagógica o ensino por temas geradores.

Inicialmente, as áreas do conhecimento eram divididas em socio-histórica, sociobiológica e área de expressão. Hoje, as áreas são denominadas linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, matemática e ciências da natureza e suas tecnologias. Depois da fala coletada, foram montados a rede temática e os eixos que nortearam a problematização e a escolha dos conteúdos no intuito de superar o senso comum presente na fala escolhida (cf. Anexo 1).

Podemos observar, no primeiro anexo, a rede de falas do ano de 2013, em que constam todas as falas já trabalhadas e algumas ainda por trabalhar. No primeiro trimestre de 2013, escolhemos a fala de número 1 da rede, sobre a juventude, que foi, também, tema da Campanha da Fraternidade daquele ano: “Aproveitar a vida é trabalhar e fazer festa com o salário do mês, mas fazer com bastante álcool, música e muié”. Após leituras informativas e de estudo do tema nos encontros pedagógicos semanais, foram construídos os eixos que permearam o trabalho:

- a) **1º ano: A realidade juvenil** – Ciências Humanas: a interferência do contexto social no comportamento do jovem (o contexto histórico refletido nas canções: bossa nova-tropicalismo, hoje...); Matemática: a realidade do jovem hoje, no mercado de trabalho (estimativas-dados); Linguagens: os reflexos do comportamento do jovem na arte (livros, esculturas, pichações...); Química-Biologia-Física: o jovem e a bebida alcoólica;
- b) **2º ano: Juventude que tem direitos** – Ciências Humanas: o ativismo juvenil nas diferentes épocas (movimento estudantil – da UNE ao grêmio estudantil hoje); Matemática: políticas públicas de lazer para os jovens ou investimentos públicos para jovens; Linguagens: os jovens e a luta pelos seus direitos-lei; Química-Biologia-Física: direito à vida, o papel do poder público (morte boate Kiss-incêndio-carbonização);
- c) **3º ano: Fazendo escolhas para a vida** – Ciências Humanas: o papel e a importância do jovem na sociedade (Campanha da Fraternidade); Matemática: formação do jovem, possibilidades de acesso ao ensino superior (Prouni/Fies); Linguagens: juventude, voz, espaço e vez (projetos políticos em defesa da juventude); Química-Biologia-Física: o jovem e a vida, escolhas e consequências (drogas, sexualidade).

De maneira geral, os eixos estavam norteados a trabalhar e desmistificar o senso comum presente na fala. Para isso, desenvolvemos as questões geradoras a fim de guiar o trabalho com os alunos. Uma questão mais ampla, no sentido de indagar o que realmente é aproveitar a vida: Como o construto social, que impulsiona a busca pela eterna juventude, interfere/modifica o desenvolvimento humano?; e outra referente à área do conhecimento na qual trabalhamos: Como a área das ciências humanas pode contribuir na compreensão da importância do

protagonismo juvenil, especialmente no que tange a educação? (Cf. Anexo 2).

Com base nas questões geradoras, foi iniciado o planejamento a partir das três etapas: estudo da realidade, organização do conhecimento e, por último, aplicação do conhecimento. Entendemos que, a partir do estudo da realidade, o nosso educando participa como sujeito da própria aprendizagem, pois ele traz os seus saberes e os compartilha com colegas e professores. Nesse sentido, procuramos provocar os alunos com a leitura de algumas imagens de jovens protestando e lutando pelo *impeachment* de Fernando Collor de Mello no ano 1992.

A partir do que foi apontado no estudo da realidade, seja ele senso comum ou não, seguiu-se à segunda etapa, na qual trabalhamos no sentido de transformar o senso comum em senso crítico, desmistificando e desconstruindo, ou seja, organizando o conhecimento do aluno. Para isso, trabalhamos com textos, vídeos, linhas do tempo e entrevistas que refletissem a organização e o protagonismo dos movimentos estudantis e sua participação na política e na sociedade, aproveitando também as manifestações de ruas que aconteciam no país naquele momento.

Por último, então, o aluno constrói o conhecimento com base nos estudos. É uma forma de diagnosticar a aprendizagem. Ele aplica o que aprendeu no processo de organização do conhecimento. Os trabalhos deram-se a partir de atividades artísticas sobre os grupos culturais juvenis e de produções de textos com base na realidade atual, manifestações e alternativas de ação para o grêmio estudantil da escola. No entanto, as ações não ficaram somente em sala de aula, pois, após um fato desencadeado na escola, os alunos buscaram efetivar seus direitos com base no que aprenderam.

O caso iniciou-se a partir de uma decisão tomada pelos pais e professores na escola. Naquele ano, os alunos do ensino médio não participariam da 15ª Jornadinha Nacional de Literatura, devido a outras participações em que não desempenharam o papel esperado. Essa deliberação surtiu efeito nos alunos, que se organizaram buscando defender seu direito de participação no evento, que, inclusive, tinha como tema Leituras jovens do mundo. Os educandos iniciaram um abaixo-assinado, demonstrando o conhecimento debatido em sala de aula, contendo artigos da Lei do Estatuto da Juventude, justificando sua participação no evento. Depois de o documento estar pronto, convocaram os professores, a direção e os alunos para uma reunião, na qual expuseram o documento e sua justificativa, decidindo em conjunto e democraticamente a participação do ensino médio na Jornadinha de Literatura. Pôde-se perceber que os alunos fizeram-se participantes e sujeitos na prática educativa, no exercício de palavra, da ação e da transformação. Freire (2013, p. 108), em *Pedagogia do oprimido*, nos adverte para isso: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Considerações finais

A escola consiste-se em um dos espaços privilegiados para o processo de aprendizagem de formas e mecanismos de participação. O presente artigo discutiu a importância de provocar e propiciar a autonomia e o protagonismo dos jovens educandos nesse espaço, relatando um pequeno exemplo da prática na Escola Zandoná.

É papel da escola, como um todo, priorizar a participação dos jovens e informar/ evidenciar a existência e os exemplos dessa prática ao longo do tempo em nossa sociedade. Não adianta desculpar nossas falhas atribuindo aos alunos o desinteresse e a apatia pela atuação na sociedade, se não proporcionamos a eles possibilidades de atuação como sujeitos dentro da escola, local onde passam boa parte de sua vida. Eles estão lá e precisam ser vistos, ouvidos e considerados para além dos estereótipos sobre a juventude – já construídos social e culturalmente. Cabe à escola a responsabilidade da mudança, construção e organização de outro tipo de trabalho pedagógico no viés da transformação social.

Dessa forma, a escola – professores, direção e coordenação –, principalmente com o trabalho desenvolvido com os temas geradores, propiciou aos alunos a desconstrução do senso comum que se observou na coleta de falas, em que a juventude pouco se interessava por política ou que era apática em relação ao que acontecia ao seu redor, como é demonstrado na fala destacada, desenvolvendo o espírito do protagonismo juvenil que está presente neles e muitas vezes é esquecido ou não explorado quando adentram a escola. A experiência foi gratificante e pode servir de exemplo para outros espaços, dentro e fora do ambiente escolar, a fim de desconstruir essa visão de que os jovens de hoje são avessos à participação e a tudo o que diz respeito à sociedade.

⇨ 33

Referências

ANTUNES, Ângela. Democracia e cidadania na escola: do discurso à prática. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 2008.

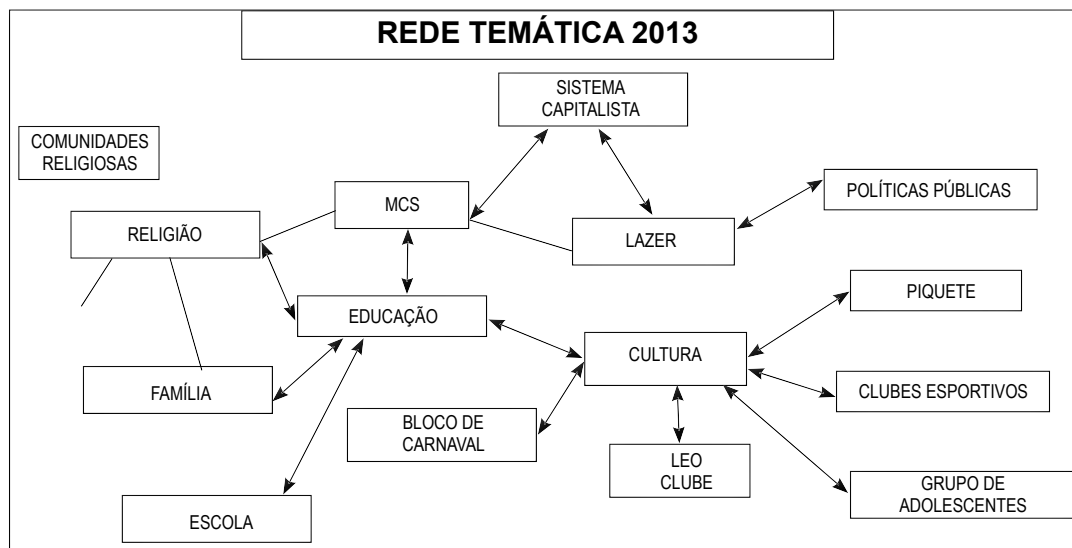
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

Anexos

Anexo 1 – Rede temática



Fonte: Arquivo da Coordenação, Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

Anexo 2 – Abaixo-assinado

ABAIXO-ASSINADO

A Excelentíssima Direção da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

Os estudantes abaixo-assinados, alunos do ensino médio de nossa escola, considerando os estudos da REALIDADE sobre a juventude e seu poder de manifestação, bem como o conhecimento do inciso I e II do Art. 25 do Estatuto da Juventude (**Art. 25. I – garantir ao jovem a participação no processo de produção, reelaboração e fruição dos bens culturais; II – propiciar ao jovem o acesso aos locais e eventos culturais**, mediante preços reduzidos, em âmbito nacional.), não estão em busca de preços reduzidos como foi citado, apenas solicitam de Vossa Excelência a participação da 15ª Jornada Nacional de Literatura, a fim de buscarmos democraticamente a justiça com as séries finais do Ensino Médio, visto que este será o último ano que os mesmos presenciarão evento.

Barra Funda, ____ de Abril de 2013.

Esta é a nossa vontade. Possuímos DIREITO A CULTURA. Atenciosamente,

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná.

Educação para os direitos humanos: debates e práticas como possibilidades para o ensino de história na educação básica

Douglas Orestes Franzen

Introdução

A educação básica, como espaço de formação de crianças e adolescentes, deve englobar a noção de formação integral nos mais variados aspectos. Entendemos que os espaços educacionais conjecturam-se nos mais variados ambientes, sejam eles formais ou informais, ocorrendo nas mais variadas instituições e organizações. Assim, ultrapassamos a noção de que é somente na escola que ocorre o processo educativo e entendemos que a educação é contínua e inerente ao próprio processo da vida em sociedade.

No entanto, o espaço escolar apresenta uma singularidade que o torna um espaço privilegiado da formação dos sujeitos. É nela que se idealiza, ou se busca idealizar, um espaço ideal e propício para que o processo educativo ocorra de forma metódica e contínua. Esses dois aspectos nem sempre podem ser encontrados em outros ambientes, como na família ou no grupo social, devido a variadas deficiências estruturais e socioeconômicas. Também em razão de deficiências de gestão e organização, temos de assumir que muitas escolas também se encontram deficitárias no seu papel de formação integral plena.

Apesar disso, é no ambiente escolar e na educação básica que se concebe um espaço formativo e educativo de cidadãos capazes de viver em sociedade e entender seu papel como sujeitos de seu tempo. Devemos conceber o espaço de formação escolar como um ambiente que ofereça as condições necessárias, sejam de infraestrutura, de profissionais/docentes ou de currículos, para o desenvolvimento da consciência dos edu-

candos de que são sujeitos do seu tempo. Assim colaboramos de forma efetiva na construção de uma sociedade justa e ética, pois a consciência da temporalidade e do papel de cada sujeito na sociedade e no ambiente em que vive é um dos pilares da formação integral que tanto se almeja na educação básica.

Dessa forma, urge discutir a importância da noção de direitos humanos no ambiente escolar como elementos essenciais no processo educativo. Se tivermos a noção de que a educação básica é um espaço de formação integral de crianças e adolescentes, então, temos de concordar que a noção de direitos humanos é fundamental nesse contexto. Nesse sentido, o presente texto busca dar corpo à importância da disciplina de História nessa conjectura, pois o debate em torno dessa temática, necessariamente, deve levar em consideração a evolução histórica da humanidade e, acima de tudo, o processo histórico do que se concebe na atualidade como direitos humanos.

O texto estrutura-se na discussão do conceito de direitos humanos e na legislação vigente que normatiza e propõe tal abordagem na educação básica. Na sequência, propomos uma discussão de abordagens e metodologias para o ensino de história na perspectiva dos direitos humanos por meio de três conteúdos da disciplina, quais sejam: a Revolução Francesa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição brasileira de 1988.

O que são direitos humanos?

Nas ciências humanas, torna-se uma atividade desafiadora e complexa a elaboração de conceitos em virtude da amplitude dos fatores a se considerar para as ciências que têm como ofício conceber uma gama de diversidades e conjecturas. No entanto, devemos ter a capacidade de formular, se não conceitos fechados e limitadores, pelo menos, conceitos que tenham a devida amplitude para considerar os diversos aspectos concernentes a determinado aspecto ou fato histórico. Pelo teor de ciência que as Humanas pretendem englobar, a elaboração de conceitos torna-se necessária, por mais difícil que isso seja.

A elaboração do conceito de direitos humanos, apesar de estar presente em diversas constituições, declarações e doutrinas, é uma proposta que remete à expectativa de quem o elabora e de quem é o receptor ou o agente praticante desse conceito, porque temos que nem sempre – ou mesmo na maioria dos casos – a elaboração de um conceito é feita por grupos de sujeitos que se encontram distantes do campo social ao qual determinado conceito se aplica. Essa perspectiva é muito importante quando consideramos o conceito de direitos humanos na perspectiva da história.

Para esse debate, levaremos em consideração o conceito de direitos humanos ratificado pela Organização das Nações Unidas (ONU), órgão internacionalmente reconhecido pela maioria das nações. Conforme a ONU, os direitos humanos são aqueles inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, incluindo o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitas outras garantias. Todos merecem esses direitos, sem nenhuma discriminação.

Conforme deliberação da ONU, os direitos humanos são garantidos legalmente pela lei de direitos humanos, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e na dignidade humana. Estão expressos em tratados, no direito internacional consuetudinário, em conjuntos de princípios e outras modalidades do direito. A legislação de direitos humanos obriga os Estados a agir de uma determinada maneira e os proíbe de se envolver em atividades específicas. No entanto, a legislação não estabelece os direitos humanos, eles são direitos inerentes a cada pessoa simplesmente por ela ser humana.

Conforme a Organização das Nações Unidas, tratados e outras modalidades do direito costumam servir para proteger formalmente os direitos de indivíduos ou grupos contra ações ou abandono dos governos, que interferem no desfrute de seus direitos humanos.

↩ 37

Algumas das características mais importantes são:

- a) os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e pelo valor de cada pessoa;
- b) os direitos humanos são universais, são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas;
- c) os direitos humanos são inalienáveis e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido, se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal;
- d) os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros;
- e) todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa.

Direitos humanos na educação básica: legislação e diretrizes

Apesar de as doutrinas estabelecerem e ratificarem, a longo tempo, a amplitude e a necessidade da garantia dos direitos humanos, a legislação educacional referente a esse aspecto é bastante recente no Brasil. Os órgãos educacionais que elaboram os documentos e as normativas consideraram que, apesar de existirem constituições e regulamentações, a efetivação dos direitos humanos deve ultrapassar os limites das leis para adentrar de forma mais incisiva na sociedade.

Conforme Barreiro, Faria e Santos:

Percebe-se que é necessário um novo passo – o político –, e um avanço depende de outros fatores. Se já passou o tempo da reflexão construtora e do reconhecimento amplo, o próximo passo é torná-los perpétuos, irreversíveis e irrevogáveis, não pela mão legisladora, mas pela exigência daqueles a quem esses direitos se dirigem, os seus sujeitos (2011, p. 63).

Para que esse novo passo, o político, ocorra de forma consistente, é preciso que a concepção de direitos humanos ultrapasse as leis para se tornar uma prática social. Reside nessa perspectiva a importância de seu fomento no ambiente educacional, seja ele básico ou superior. Pois entendemos que os espaços de formação escolar são espaços propícios para a efetivação positiva dos direitos humanos na sociedade.

Entendendo a importância da educação na formação dos cidadãos, recentemente, os órgãos responsáveis pela legislação educacional no Brasil decidiram pela efetiva implementação da educação para os direitos humanos em escolas e centros de educação superior. No entanto, o simples fato da existência de uma regulamentação oficial não remete, necessariamente, à efetiva prática no ambiente escolar, e isso se comprova pela tímida evolução dos direitos humanos nos currículos e nas práticas de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE nº 8/2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Participaram da elaboração desse documento, além dos membros do CNE, representantes da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, da Secretaria de Educação Básica e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Conforme o referido parecer:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 2).

O Parecer CNE nº 8/2012 faz referência ao Programa Nacional dos Direitos Humanos e busca definir a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos bem como da reparação das violações.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, documento formulado em parceria com as mais variadas entidades sociais e de classe e com os órgãos governamentais, também estabelece algumas diretrizes quanto ao fomento dos direitos humanos no ambiente escolar e acadêmico. Elaborado em primeira edição no ano de 2003, o referido documento foi ampliado e atualizado no ano de 2010, estabelecendo a Política Nacional para a Promoção aos Direitos Humanos no Brasil, denominado de PNDH-3 (BRASIL, 2010).

Sobre a questão da educação como espaço propício para o fomento dessa política, o PNDH-3, por meio do eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, entende que visa à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da

solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

O Parecer CNE nº 8/2012 sugere que as metodologias de ensino na educação básica na perspectiva dos direitos humanos pode:

- a) construir normas de disciplinas e de organização da escola, com participação direta de estudantes;
- b) discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- c) trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade a partir de situações-problema e discutir formas de resolvê-las;
- d) tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos direitos humanos, de modo transversal, interdisciplinar e disciplinar.

Entendemos que, no Brasil, há a tentativa de inserir a questão dos direitos humanos no ambiente escolar. No entanto, a lei que serve para estabelecer políticas de ação conjunta, visando justificar investimentos governamentais para a promoção dessas prerrogativas, é somente mais uma lei, se efetivamente não for posta em prática, discutida e fomentada no ambiente que mais interessa para a sua aplicação: a sociedade. Por isso, entendemos que o ambiente escolar, por meio das práticas de ensino e formalizadas em seus currículos, deve, urgentemente, considerar o que já está garantido e ratificado por lei. Nesse sentido, o ensino de história tem um papel relevante, pois entendemos que os direitos humanos são, fundamentalmente, um processo de construção histórica da sociedade e das nações.

Ensino de história e direitos humanos

Certamente, uma das maiores dificuldades do ofício de educador é constantemente ter a capacidade ou a disponibilidade de construir novas práticas e metodologias de ensino. Isso se torna quase que uma necessidade diante das características dos alunos da educação básica, que buscam a cada momento novidades e algo que possa os atrair no ambiente escolar, além de oxigenar e desafiar a atividade de docência por meio da reformulação e adoção de novas práticas pelos professores. O marasmo das mesmas posturas e dos mesmos métodos retrata a

falta de perspectiva e inovação na docência, em que o mais do mesmo torna o ato de ensinar cansativo e pouco prazeroso com o passar dos anos. Inovar e ressignificar são práticas necessárias para o exercício da docência.

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que temos de contextualizar na disciplina a noção de processo. Então, se os currículos e os temas históricos são postos como fragmentados no plano de ensino e nos livros didáticos, é função do professor conjecturar os temas para que haja a concepção processual do fato histórico. A noção de que “terminamos” um conteúdo e “iniciamos” outro ainda é bastante presente na sala de aula. Portanto, no nosso caso, ao se tratar da Revolução Francesa, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição brasileira de 1988, é necessário deixar claro que esses três momentos têm relações entre si, não são fragmentos isolados, mas fazem parte de uma mesma caminhada histórica. Essa noção de processo é muito importante e o aluno deve ter isso presente.

A Revolução Francesa: declaração dos direitos do homem

↔ 41

A Revolução Francesa é considerada um dos episódios marcantes da história da humanidade, principalmente, pelo que ela influenciou e pelo que ela é estigmatizada na contemporaneidade devido à sua relevância temporal. O primeiro aspecto a destacar é que o movimento considerado revolucionário no século XVIII é resultante, ou decorrente, de um processo de evolução do processo de independência dos sujeitos em relação ao Estado e às demais instituições históricas que marcaram a vida da sociedade europeia.

No entanto, é muito importante que, em sala de aula, “costure-se” a Revolução Francesa a outros acontecimentos históricos, bem como se busque relacionar o acontecimento ou o fato social com os mais variados aspectos que então foram determinantes. Uma revolução ou um acontecimento não ocorre de um acaso, é fruto de um processo, de um desencadear de episódios.

Alguns aspectos a destacar, e que devem ser levados em consideração, é que a modernidade trouxe à tona o papel do sujeito por meio de correntes filosóficas e artísticas, como o Humanismo e o Iluminismo, por intermédio de todo o processo revolucionário e de mudança de perspectiva de mundo e de sociedade transcorrido na modernidade. Com o desencadeamento dessas perspectivas do papel do sujeito e da visão do homem como uma espécie de epicentro dos fatos e da história, as instituições saem do foco de ação. A questão dos direitos do homem, tão valorizada na Revolução Francesa, deve estar conjecturada nessa perspectiva.

Um fator importante a ser levado em consideração para entender a perspectiva dos direitos do homem é a implantação dos códigos, ou período das codificações. Esses códigos foram importantes para legitimar o papel do cidadão diante da sociedade e do Estado. Nesse sentido, destacamos o Código Prussiano, o Código Austríaco e o Código Napoleônico. A importância desses códigos para a história dos direitos humanos é que as leis deviam ser claras e normatizadas. As normas deveriam ser claras para todo o povo, não somente para aqueles versados no ensino jurídico.

A Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) da Inglaterra de 1689 é um marco que precisa ser levado em consideração para conjecturar a Revolução Francesa, visto que representou uma espécie de garantia institucional, ou seja, conforme Comparato (2013, p. 206), “uma organização do Estado cuja função, em última análise, era de proteger os direitos fundamentais da pessoa humana”. A Declaração de Independência dos Estados Unidos (1766) também é um fator importante a ser considerado na questão do papel social e político do cidadão e da liberdade dos indivíduos.

Enfim, interessa destacar que a Revolução Francesa representou um episódio importante da história dos direitos humanos, como um processo histórico que tem suas amarras em diversos aspectos complementares. Isso é importante contextualizar em sala de aula. A concepção de indivíduo e da carga de direitos políticos e sociais das pessoas em relação ao Estado e às instituições seculares, como a Igreja, foi uma novidade que a Revolução Francesa proporcionou à humanidade. A revolução foi influenciada e influenciadora do processo histórico subsequente em diversas partes do mundo, esse é um aspecto que se deve destacar para os alunos. Quando estudamos a história colonial brasileira do século XVIII, necessariamente, temos de nos remeter a esse contexto.

No entanto, quando nos propomos a discutir práticas pedagógicas para o ensino de história na perspectiva dos direitos humanos, temos de planejar as atividades de forma consistente, para que o contexto histórico seja, de fato, abordado e assimilado em sala de aula. Para tanto, destaca-se que uma atividade interessante para se trabalhar o contexto da Revolução Francesa é a organização de atividades e peças teatrais.

Para uma atividade de encenação, os alunos podem realizar a pesquisa do tema, elaborar um roteiro, entender os personagens e as conjecturas históricas por meio de uma atividade prazerosa, pelo teor de ludicidade que ela proporciona. Se a atividade teatral for escolhida como prática pedagógica, é importante que sejam organizados grupos que elaborem uma pesquisa sobre diversos temas, não somente sobre a Revolução Francesa. Isso, no momento da apresentação das peças, dá uma noção de contexto e de subsequência dos fatos históricos. A De-

claração de Independência dos Estados Unidos, o contexto da Inglaterra, a promulgação dos códigos, o movimento Iluminista, a eclosão da Revolução Francesa e o contexto socioeconômico e político da população são assuntos que podem ser abordados por peças teatrais elaboradas pelos alunos com auxílio do professor. Cria-se, assim, uma espécie de novela teatral dos fatos históricos, uma cadeia de episódios que resultam na Declaração dos Direitos do Homem e no ideal de liberdade, igualdade e fraternidade. Os sujeitos são inseridos na história e a conjectura do tempo e do espaço se costura em uma produção autêntica dos alunos.

Com esse tipo de proposta, outras disciplinas podem fazer parte do planejamento da atividade, como as disciplinas de Artes, com as técnicas teatrais, e de Língua Portuguesa, com a elaboração do roteiro e do estilo de linguagem. A disciplina de História pode e deve buscar a parceria com outras disciplinas, isso é muito importante para que o aluno compreenda que há um planejamento e um esforço conjunto da escola para a atividade de ensino e aprendizagem. O momento da encenação teatral, como resultado do trabalho despendido, caracteriza-se como uma ocasião excelente para chamar a comunidade escolar, principalmente os pais dos alunos, para acompanhar o que se produz no ambiente escolar.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

↔ 43

O findar da Segunda Guerra Mundial, além de estabelecer uma nova ordem geopolítica mundial, trouxe à tona, com bastante intensidade, o potencial destrutivo e de atrocidades que a raça humana é capaz de gerar. No final do conflito e ao longo da década de 1950, intensificou-se o debate quanto à necessidade de resguardar alguns direitos fundamentais, solidamente estruturados e reconhecidos mundialmente, a fim de que se preservassem os princípios da vida humana e da sustentabilidade do meio ambiente.

O que se deve destacar é o fato de que, costumeiramente, atribui-se a formulação desse contexto propício ao resguardo dos direitos humanos às atrocidades que teriam sido cometidas pela Alemanha nazista. Verdade, sim, mas é necessário destacar e fazer com que os alunos entendam que atrocidades, barbaridades e crueldades foram cometidas por muitas outras nações ao longo do conflito. Simplesmente assumir o discurso de que o nazismo era o único agente responsável pela violação dos direitos fundamentais é assumir uma postura tendenciosa, que desconsidera um contexto muito mais amplo. É preciso ter cuidado com o relativismo histórico.

No entanto, outro fato que se quer destacar, neste texto, é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, tem um potencial

esplêndido para ser discutido e contextualizado em sala de aula. Para além da contextualização da conjectura do pós-guerra e da geopolítica do período, o tema remete a uma discussão dos direitos fundamentais de cada cidadão, que grande parte das constituições do mundo reconhece com base nessa declaração, inclusive o Brasil. Portanto, para além de uma aula de história, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma aula de civismo. Nesse aspecto reside a sua importância.

Lê-se como preâmbulo da declaração:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum.

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão.

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades.

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso. Agora, portanto, como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 3).

Desse modo, consideramos importante que se trabalhe na disciplina de História a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na perspectiva de contemplar o currículo, dá-se demasiada importância à Segunda Guerra Mundial e ao contexto geopolítico subsequente, não que não sejam importantes, mas, considerando a carga horária da disciplina, acaba-se por negligenciar a lição de cidadania que esse documento, reconhecido pelo direito internacional e reverenciado nas constituições de grande parte dos Estados do mundo, pode oferecer aos alunos.

Como sugestão de atividade, entendemos que seja importante relacionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos com o contexto contemporâneo e o local de vivência dos alunos. Assim, cada um dos artigos da declaração pode ser relacionado, por meio de uma atividade de pesquisa, às realidades locais, aproximando a história do presente. Nessa proposta reside um dos aspectos importantes e fundamentais para a compreensão da disciplina de História, da relação tempo e espaço, passado e presente.

Os alunos podem desenvolver uma atividade de pesquisa com temas fundamentais, como acesso à saúde, à educação, ao trabalho digno, à estrutura e à violência familiar, à dignidade e à integridade humana, entre tantos outros temas interessantes de serem abordados e que se encontram presentes na declaração. Como sugestão, considera-se importante trazer para a sala de aula profissionais que trabalham com a preservação e a promoção dos direitos humanos no dia a dia, como voluntários de ONGs, agentes policiais e de segurança, profissionais da saúde pública, agentes da justiça, entre outros profissionais que possam trazer experiências e relatos que engrandecem a discussão.

Pela importância do tema, a participação de outras disciplinas curriculares é essencial. Os direitos humanos podem e devem ser recorrentes no ambiente escolar como um tema gerador e que, necessariamente, esteja presente nos documentos norteadores da escola e da rede de ensino, como no projeto político-pedagógico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos não pode ser omitida no processo de formação escolar, pois é um documento norteador internacionalmente reconhecido, que trata de direitos inerentes a cada ser humano e ao meio ambiente sadio e equilibrado.

Constituição brasileira de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco histórico para o país por fundamentar em bases sólidas princípios negligenciados ou refutados ao longo da história brasileira. Decorrente de um processo de redemocratização do Brasil, a Constituição é fruto de um processo de amadurecimento da política, da cidadania e da democracia no país. Na disciplina de História, esse episódio deve ser contextualizado de forma que se busque entender que não se trata de algo discutido somente nos níveis governamentais ou jurídicos, mas, sim, que a Constituição de 1988 é um documento construído com base em ampla participação da população brasileira por meio de movimentos sociais e de base e, também, da participação política ativa em movimentos reivindicatórios, transcorridos ao longo dos anos precedentes a 1988.

Em relação à questão dos direitos humanos, a Constituição remete aos acordos internacionais de proteção desses princípios fundamentais reconhecidos e legitimados pela Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é membro. Conforme Martins Filho (1999), a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição brasileira de 1988 relacionam-se de forma complementar, sendo a primeira de caráter “declaratório”, explicitando quais são os direitos inerentes à pessoa humana, e a segunda de caráter “constitutivo”, que garante ao cidadão brasileiro o gozo desses direitos fundamentais em todo o território nacional.

Entendemos ser de relevância a apresentação dos princípios contidos na Constituição de 1988, principalmente aqueles inerentes aos direitos humanos. Em seu artigo 4º, a Constituição já estabelece que a prevalência dos direitos humanos reja as relações internacionais da nação. E no artigo 5º, os direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro são explicitados, a destacar:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...] IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, é importante que o aluno tenha contato e se familiarize com a Constituição brasileira, pois entendemos que a escola, sendo um espaço de formação cidadã, deve propiciar aos seus discentes as possibilidades de compreender seu papel e seus direitos como cidadão brasileiro. Nesse contexto, a história tem um papel fundamental, pois cabe a ela contextualizar e conjecturar o processo de formulação da Constituição assim como o que ela representou para o Brasil. Os direitos humanos serão plenamente atendidos e postos em prática quando a maior quantidade possível de pessoas entender o seu papel social, somente assim, eles serão plenamente referendados e praticados. Os direitos humanos não devem ser meramente um conjunto de normas, devem constituir uma prática cidadã no dia a dia. E isso começa na escola e na sala de aula.

Sugerimos como atividade prática para o tema, na disciplina de História, a realização de uma pesquisa de campo pelos alunos, com enquetes ou entrevistas com pessoas comuns acerca do seu conhecimento sobre os direitos humanos presentes na Constituição. Certamente, serão propiciadas algumas surpresas aos alunos quando perceberem que boa parcela da população não distingue seus

direitos, desconhece os princípios e fundamentos da Constituição e não compreende a representação dos direitos humanos. Trata-se de uma aula de civismo e cidadania, que tem na disciplina de História um potencial de conscientização acerca do papel da Constituição em relação à sociedade.

Uma ótima atividade nesse sentido é a realização pelos alunos de breves vídeo-documentários que abordem os temas recorrentes quando se trata do papel da Constituição para o povo brasileiro. Com recursos simples e dispositivos móveis e câmeras, aos quais grande parte dos alunos tem acesso, é possível produzir um material audiovisual muito interessante, que se torna uma atividade atrativa aos alunos visto seu interesse por tecnologia, internet e redes sociais. Os meios de comunicação locais, como televisão ou jornal impresso, ou até mesmo a rádio da escola, também têm um potencial incrível em tais atividades. A história pode fazer a diferença e se tornar algo ainda mais prazeroso e produtivo, basta aliar planejamento e força de vontade para a elaboração de ideias inovadoras para a prática de ensino e aprendizagem. Os desafios estão postos!

Considerações finais

Entendemos que a educação para os direitos humanos, além de ser uma exigência institucional, deve ser uma prática educativa. Pelo seu teor de ciência humana e social, são inerentes à disciplina de História a promoção e a discussão de práticas cidadãs, de caráter individual e coletivo. Nesse sentido, a prática pedagógica voltada para os direitos humanos tem relevância visto seu papel de promoção dos sujeitos e das responsabilidades sociais.

Neste texto, foram abordadas as possibilidades de discussão de três momentos históricos que consideramos propícios para a exemplificação de algumas práticas pedagógicas e de discussões relativas aos direitos humanos: a Revolução Francesa, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No entanto, há tantos outros temas no currículo da História em que o fator direitos humanos pode ser compreendido e contextualizado.

Como já citado, se a noção de que a educação básica é um espaço de formação integral de crianças e adolescentes, então, concorda-se que a noção de direitos humanos é fundamental nesse contexto. Nesse sentido, o presente texto busca dar corpo à importância que a disciplina de História tem nessa conjectura, pois o debate em torno dessa temática, necessariamente, deve levar em consideração a evolução histórica da humanidade e, acima de tudo, o processo histórico do que se concebe na atualidade como direitos humanos. Essa discussão não pode ser o

foco de somente uma disciplina, mas deve ser, necessariamente, uma prática da comunidade escolar, tendo em vista a sua relevância para a formação dos alunos.

Referências

BARREIRO, Guilherme; FARIA, Guilherme de; SANTOS, Raíssa. Educação em direitos humanos: uma tarefa possível. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 8, de 8 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. Portal da Declaração Universal dos Direitos Humanos. *O que são os direitos humanos?* 2016. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/definicao/>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. Os direitos fundamentais e os direitos sociais na Constituição de 1988 e sua defesa. *Revista Jurídica Virtual*, Brasília, v. 1, n. 4, 1999.

A escola como um espaço de possibilidades para a transformação de alunos em cidadãos democráticos

Gislene Garcia

Introdução

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010, p. 2, grifo do autor), definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No artigo 5º, estabelecem que:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão (2010, p. 2, grifo do autor).

Ao definir a educação básica como meio indispensável para o exercício da cidadania e ao afirmar que por meio desse exercício é possível conquistar os demais direitos de cidadão, as Diretrizes Curriculares Nacionais lançam às escolas de educação básica brasileiras importantes questões: Que escola será capaz de possibilitar a seus educandos o exercício da cidadania em plenitude? O que significa ser um cidadão democrático no contexto atual? Na escola da contemporaneidade, há possibilidades de o aluno ser um cidadão democrático?

Assim configura-se o nosso desafio para este texto: caracterizar a sociedade contemporânea e pensar em um perfil de escola que dê conta da complexidade existente no processo de formação do ser humano no contexto atual. Uma escola capaz de dar conta da humanidade do ser humano. Uma escola que possibilite a ação, para a formação de um cidadão democrático, capaz de pensar sobre o que faz, ter a humildade de reconhecer os seus erros e a capacidade de ver o mundo na perspectiva do outro.

Barbosa, escritor português, defende a ideia de que:

[...] faz falta que a educação, enquanto processo de socialização política dos futuros cidadãos, os prepare para a vivência de uma nova cidadania na estrita medida que essa cidadania é pautada pelo reconhecimento das diferenças culturais e pela intenção, não menos importante, de construir um mundo, feito de regras e normas partilhadas (2006, p. 58).

Sendo assim, faz-se necessário refletir, também, sobre essa nova cidadania, o significado de ser um cidadão democrático na sociedade contemporânea e as possibilidades oferecidas pela escola na formação desse cidadão. Ainda, como último desafio, relatamos um projeto desenvolvido por uma escola municipal que visa assegurar o exercício da cidadania em plenitude e a formação de um cidadão democrático. Esse projeto é desenvolvido a partir da identificação dos elementos que compõem o patrimônio material e imaterial da comunidade em torno da escola, visando resgatar a memória coletiva dos moradores da comunidade, no intuito de conhecer o passado para compreender o presente e atuar na construção de um futuro e de uma comunidade escolar melhor e mais cidadã.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar as respostas a essas questões, mas refletir na companhia de autores da contemporaneidade sobre a responsabilidade da escola atual, que aqui denominarei de escola plural, na transformação do educando em um cidadão democrático capaz de exercer sua cidadania e possibilitar aos outros uma vivência democrática.

A escola plural e a formação do educando ao exercício da cidadania

Imersa em uma sociedade urbana, tecnológica, globalizada e consumista, a escola contemporânea necessita redefinir seu papel na transformação dos educandos em cidadãos capazes do exercício da cidadania em plenitude e da vivência democrática. Para essa transformação, faz-se necessário, em primeiro lugar, compreender a origem e as características da sociedade em que essa escola está inserida.

De acordo com Goergen (2014, p. 23), “a sociedade plural não é uma realidade tão recente quanto muitas vezes se imagina”, suas características estão enraizadas em temas amplos, tais como globalização, multiculturalismo e cosmopolitismo. Temas esses que são “inerentes à cultura humana como um todo, desde a sua origem até nossos dias”. Seu caráter histórico e universal faz parte do processo constituinte da sociedade atual. Isso fica evidente nas palavras que seguem:

Olhando para o passado, deve-se admitir que já houve cenários plurais em que sociedades distintas quanto à estrutura social, visões de mundo e expectativas éticas se encontravam e confrontavam. No mundo grego, no Império Romano, no Renascimento e na Modernidade ocorreram confluências e, não raro, choques entre culturas com diferentes tradições, valores e estruturas sociais (GOERGEN, 2014, p. 23).

Com isso, Goergen não está negando a importância das mudanças trazidas pela globalização e pelo multiculturalismo atual, mas reconhecendo a existência de um movimento civilizatório que nos conduz à sociedade plural contemporânea. Sociedade essa que se diferencia das demais, justamente, por suas características, “sobretudo sua radicalidade e incidência na vida subjetiva, social e institucional” (GOERGEN, 2014, p. 23). Radicalidade que se expressa, principalmente, na mudança cultural de aspectos fundamentais da estrutura social e institucional existente.

Dessa forma, é possível perceber que a sociedade plural constitui-se a partir de mudanças significativas, principalmente, na estrutura de três importantes instituições: a família, a igreja e a escola. Dalbosco, ao refletir sobre a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna, afirma que essas “eram instituições fixas e inquestionáveis, sendo o pai, o padre e o professor as maiores autoridades normativas e pedagógicas”. Afirma também que “[...] aos pais cabia a tarefa de zelar pela ordem e pelo bom funcionamento da família e isso significava inserir desde cedo os filhos no trabalho, enviá-los à escola e assegurar para que frequentassem o catecismo e o culto dominical na igreja” (2013, p. 4).

Ainda de acordo com as reflexões de Dalbosco (2013, p. 4), o padre ou o religioso representavam a cultura existente, por meio deles ocorria a circulação da informação, já que naquela época não havia internet e os meios de comunicação eram escassos. Eram eles os responsáveis por introduzir as pessoas da comunidade em um mundo mais culto. O professor “possuía a tarefa de introduzir minimamente o aluno no mundo letrado”. Importante era o aprendizado da leitura e da escrita e também saber fazer cálculos.

Esse cenário de certezas e ordem é desconstruído na sociedade contemporânea. A sociedade plural surge em uma época em que as famílias constituem-se de diferentes formas, por meio de diversos arranjos. Com o avanço das tecnologias da informação e dos meios de comunicação, a Igreja deixa de ser o principal meio de acesso a um mundo mais culto. A Igreja Católica perde a sua hegemonia e diversas outras religiões lutam para conseguir reconhecimento e respeito às suas crenças. A escola torna-se uma instituição para todos, independente de raça, credo ou posição social. Dela espera-se muito mais do que introduzir o aluno ao mundo letrado e do cálculo.

Para Goergen (2014, p. 27), a sociedade plural contemporânea não pode ser interpretada “como um fenômeno sem precedentes históricos”, mas reconhecida como “um evento novo, sem similar na história”. Sabiamente, o autor faz um resumo desse cenário contemporâneo:

[...] antigamente, existia uma pluralidade de sociedades e culturas, cujos contatos eram restritos a limites temporais e geográficos. A confluência e a imbricação cultural, resultado dos recentes mecanismos de mobilidade e comunicação, representam um cenário ao mesmo tempo essencialmente novo e de alta pregnância em termos de formação das pessoas (2014, p. 27).

E Goergen continua:

Sociedade plural não é outra coisa senão esse panorama da humanidade multicultural, ou seja, o cenário de confluência e mesclamento em que as incongruências entre costumes, valores, tradições, ideais, visões de mundo e convicções religiosas entram em contato e confronto na luta por espaços, poder e domínio. O grande desafio que se coloca, então é a harmonização entre, de um lado, o direito à identidade cultural com tudo que isso importa e, de outro, a necessidade da convivência, do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si. Esse é o desafio da contemporaneidade que ora se despede da colonização essencialista para ingressar numa nova cultura da convivência de culturas com base no entendimento e reconhecimento (2014, p. 30).

Portanto, é nesse cenário contemporâneo que se localiza a escola plural. É nessa sociedade que a escola contemporânea está inserida e precisa reestruturar o seu processo formativo, redefinindo o seu papel e buscando alternativas para a preparação dos seus educandos ao exercício da cidadania em plenitude. Mas, que escola é essa e o que a caracteriza?

A escola plural parece ser a instituição social que, comparada à família e à Igreja, mais resistiu às radicais mudanças estruturais ocorridas com a chegada da sociedade contemporânea. Essa resistência à radicalidade, trazida pela contemporaneidade, talvez seja o que melhor possa caracterizá-la, ou seja, a escola atual despediu-se da colonização: a) mantendo um compromisso com a tradição, principalmente no que se refere à sua responsabilidade em repassar às gerações mais novas os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores; b) mantendo concepções enraizadas em práticas e condutas ultrapassadas e, muitas vezes, até mesmo desnecessárias, deixando de lado a inovação no que se refere a pensar a escola como espaço para as diferenças, para a vivência democrática, para o diálogo. Nesse sentido, a escola deveria ser um espaço para a sensibilidade e a imaginação, um espaço para “pensar, ouvir e argumentar”, pois essas “talvez sejam as maiores virtudes do nosso tempo e a mais importante tarefa da formação” (GOERGEN, 2014, p. 33).

Assim, a escola contemporânea necessita:

[...] muito mais de educar pessoas para que tenham condições de decidir, em situações concretas, como melhor agir. Em outras palavras, trata-se de educar os sujeitos não para se adaptarem passivamente a normas preestabelecidas, mas para assumir a responsabilidade da decisão correta, vale dizer, para a responsabilidade do pensar (GOERGEN, 2014, p. 33).

A escola plural precisa resgatar o seu compromisso de passar para as novas gerações valores indispensáveis ao convívio humano, à construção da cidadania e à vivência democrática. Valores capazes de atribuir um novo propósito à educação e às escolas, focado “no cultivo da pessoa humana, ou em outras palavras, no cultivo da *humanidade* do indivíduo” (LOVLIE et al., 2003 apud BIELTA, 2013, p. 16, grifo do autor).

Com isso, fica em evidência que a finalidade da escola plural é a “responsabilidade pela humanidade do ser humano” (BIELTA, 2013, p. 140). Fim esse que se estabelece pelo respeito ao outro e pela busca por uma vivência pacífica com quem é o outro. Ainda, de acordo com Biesta:

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana (2013, p. 16).

↩ 53

Somente uma escola “povoada por outros que não são como nós”, uma escola capaz de reconhecer o outro como diferente (raça, gênero, religião, cultura), com capacidade para aprender e ensinar, com capacidade de dar a oportunidade “de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem a sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos e singulares” (BIELTA, 2013, p. 99), será capaz de dar conta dos desafios da contemporaneidade e de educar nesse contexto, preparando, dessa forma, os educandos para o exercício da cidadania em plenitude e a vivência democrática.

Mas, afinal, qual a compreensão de democracia e cidadania que precisamos ter para dar conta dos desafios que surgem na escola atual? Pretendemos utilizar uma compreensão de educação democrática “em que se reconheça que a democracia consiste em pluralidade e diferença, e não na identidade e na uniformidade” (BIELTA, 2013, p. 159). Dessa forma, buscaremos refletir sobre as possibilidades trazidas por essa compreensão de cidadania e de democracia para a escola plural.

Cidadania e democracia na contemporaneidade

Pensar sobre o que significa ser cidadão e o que significa uma vivência democrática na sociedade plural que estamos inseridos requer que sejamos capazes de compreender, como afirma Manuel Barbosa, que a contemporaneidade surge em meio a uma dívida deixada pela modernidade “para com os outros e suas culturas”. A modernidade:

De modo por vezes excessivo, e quantas vezes insensível, perseguiu as diferenças culturais, reprimiu as suas manifestações públicas e até nutriu o desejo de as eliminar – sempre e quando entendeu que não interessavam, ou não se ajustavam, às políticas de construção nacional (BARBOSA, 2006, p. 18).

Para ilustrar esse movimento de repressão das diversidades culturais, linguísticas e de modo de vida, é só recorrermos ao que a história nos conta sobre a colonização portuguesa no Brasil. Os indígenas que aqui estavam tinham seu idioma, seu modo de viver e de trabalhar, seus ritos religiosos, seus costumes, em sua maioria, desconsiderados pelos colonizadores. A história nos faz pensar que, naquele momento, a homogeneização cultural era a regra, pois, assim, conseguiam privar os índios da sua identidade, aniquilando-os quase por completo. Por sorte, a história também nos mostra que houve resistência e sobrevivência dos costumes indígenas, mas, mesmo assim, esse movimento de homogeneização cultural causou danos irreversíveis ao patrimônio simbólico e cultural daquela nação.

Hoje, a existência de uma sociedade plural torna possível que a humanidade caminhe por duas vias opostas: a) uma via que pode ser considerada como uma “séria ameaça à multiculturalidade ainda reinante [...]. Um passo mais, e alguns dirão que esse processo visa uniformização cultural completa do conjunto do planeta por forma a disseminar por todo o lado os padrões culturais valorizados por certos Estados centrais”; b) por uma via que “provoca a emergência de um fenómeno verdadeiramente surpreendente: a reafirmação das identidades culturais” (BARBOSA, 2006, p. 20).

Na escola contemporânea, torna-se necessário caminhar pela segunda via, a via do reconhecimento e do respeito à outridade cultural dos educandos. A via que, segundo Barbosa, possibilita uma educação “para a convivência e para o encontro com o outro” (2006, p. 24). Uma via que torne possível não somente “o reconhecimento pelo reconhecimento, mas o reconhecimento para o entendimento” (2006, p. 25). Ainda, uma via que possa promover “o encontro, a mestiçagem, a aprendizagem e o crescimento conjunto” (2006, p. 26).

Dessa forma, parece ficar claro, pelas palavras de Barbosa, que a educação – e aqui não nos referimos apenas à educação escolar, embora lhe seja dada ênfase – tem como objetivo a construção de uma nova cidadania, ou de um novo cidadão, capaz de:

[...] construir um mundo comum, feito de diálogo, de intercâmbio e de negociação, respeitando as diversidades, mas também combatendo-as quando atentam contra os direitos da pessoa humana. O fundamental, em substância, é preparar para acolher o outro e conviver com ele, independentemente da sua cor, da sua raça, da sua língua e da sua etnia (BARBOSA, 2006, p. 26).

A construção desse mundo comum e plural, no qual seja possível olhar para o outro, importar-se com o outro, parece ser possível somente com a existência de uma sociedade democrática. Mas, afinal, o que é democracia? O que seria uma sociedade democrática? Querer responder a essas questões, com a profundidade que exigem, no contexto deste curto ensaio, seria temerário. Contudo, cabe sugerir uma pequena reflexão que o tema exige.

Poder-se-ia dizer, de maneira simples, que democracia é um governo realizado pelo povo, pois compreendemos *demos* como pelo povo e, *kratos* como governo. No entanto, o termo democracia tem recebido diferentes interpretações ao longo do tempo e isso tem dificultado o entendimento do seu real significado. Para Biesta, esse é “um conceito cujo significado é constantemente questionado e debatido, não porque as pessoas não concordem com sua definição, mas porque a própria ideia de democracia exige uma contínua discussão e reavaliação do que ela realmente significa e acarreta” (2013, p. 161). Portanto, para formular o seu conceito de democracia, ele reflete, discute e avalia suas ideias apoiado nas teorias de Immanuel Kant, John Dewey e Hannah Arendt.

Para Kant, filósofo do Iluminismo, a sociedade democrática precisa de pessoas com capacidade para decidir e pensar por conta própria. Assim, assevera Biesta:

Para esse filósofo, a pessoa democrática é aquela que pode pensar por si mesma, que pode fazer seus próprios julgamentos sem ser guiada por outros. O sujeito kantiano é, portanto, um sujeito racional e um sujeito autônomo, sendo tarefa da educação democrática liberar o potencial racional do sujeito humano (2013, p. 168).

A teoria de Kant é considerada, por Biesta, como individualista.⁴ Por considerar o indivíduo isoladamente, ela colabora para uma forma de educação que

⁴ Essa interpretação de Biesta não é de modo algum consensual entre os estudiosos do pensamento de Kant. Alguns autores, como Otfried Höffe (2005), defendem um Kant republicano que vai além do individualismo liberal indicado.

atua no “desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das disposições do indivíduo” (2013, p. 179). Para Kant, a educação democrática atua na criação da pessoa autônoma racional. Essa forma de educação é denominada por Biesta como “educação *para a* democracia”.

Pela teoria de John Dewey, pode-se compreender democracia como a capacidade que os seres humanos têm de utilizar a sua inteligência – que, segundo ele, é a capacidade de pensar e refletir – para produzir e administrar a si mesmo e às suas instituições sociais, tornando-se livre e capaz de remodelar a sociedade.

Com base em Dewey, Biesta explica que:

[...] democracia é aquela forma de interação social que mais facilita e apoia “a liberação das capacidades humanas para seu pleno desenvolvimento” [...] nos tornamos uma pessoa democrática, isto é, uma pessoa com inteligência social, por meio de nossa participação na vida democrática (2013, p. 174).

Biesta considera que a teoria de Dewey exemplifica a ideia da “educação *por meio* da democracia” e a considera como uma abordagem instrumentalista e individualista, pois apresenta a forma como a pessoa democrática (pessoa socialmente inteligente) é criada ou produzida, uma vez que, para Dewey, “a pessoa democrática é um indivíduo com certos ‘atributos’ ou ‘qualidades’ (isto é, inteligência social), sendo um objetivo da educação engendrar esse indivíduo” (2013, p. 174).

Hannah Arendt apresenta uma concepção diferente para a compreensão da subjetividade humana e da pessoa democrática. Argumenta que a subjetividade humana “só existe na *ação* – nem antes nem depois (ARENDT, 1977 apud BIESTA, 2013, p. 177) [...] os indivíduos podem ter conhecimento, habilidades e disposições democráticos, mas é apenas na ação [...] que o indivíduo pode ser um sujeito democrático” (BIESTA, 2013, p. 177).

Arendt, ainda, defende a tese de que a ação não acontece na singularidade, somente na pluralidade, pois não é possível ação no isolamento. Segundo ela:

Estar isolado é ficar privado da capacidade de agir. Precisamos dos outros [...] para que sejamos capazes de agir, e consequentemente sejamos um sujeito. [...] assim que eliminamos a pluralidade, assim que apagamos a outridade dos outros tentando controlar como eles respondem a nossas iniciativas, não só privamos os outros de suas ações, mas ao mesmo tempo nos privamos de nossa possibilidade de agir, de vir ao mundo e de ser um sujeito (ARENDT, 1977 apud BIESTA, 2013, p. 176).

Assim, Biesta formula seu conceito de democracia e de pessoa democrática apoiado nas seguintes considerações: a) Kant, mesmo afirmando que sua concepção de pessoa democrática seja individualista, reconhece a importância da sua abordagem, pois “[...] ser um sujeito numa sociedade democrática implica

definitivamente a capacidade para o julgamento crítico e independente” (2013, p. 178); b) Dewey, mesmo afirmando que sua teoria tenha uma visão instrumentalista e individualista, considera que ela tem um fundamento lógico, pois é na participação na vida democrática “o modo pelo qual a pessoa democrática é criada” (2013, p. 180); c) Arendt considera que sua teoria seja uma concepção política da pessoa democrática e a sua importância se dá no seu modo diferente de entender a subjetividade humana. Para ela, somos sujeitos no momento em que agimos, nem antes nem depois; o que nos torna pessoas democráticas são as ações que realizamos em sintonia com os outros, que são diferentes de nós.

Portanto, para Biesta, a democracia “pode ser compreendida precisamente como a situação em que todo mundo tem a oportunidade de *ser* um sujeito, isto é, de agir e, por meio de suas ações, introduzir seus inícios no mundo de pluralidade e diferença” (2013, p. 178, grifo do autor). E ser uma pessoa democrática – termo utilizado por Biesta –, ou ser um cidadão na contemporaneidade, neste mundo de pluralidades e diferenças, “consiste tanto em fazer, falar e introduzir-se no mundo como em escutar e esperar, criando espaços para que os outros comecem, e assim criando oportunidades para que os outros sejam um sujeito” (2013, p. 183).

Biesta amplia essa discussão sobre democracia, convidando-nos a refletir sobre a seguinte questão: “O desafio da democracia não reside precisamente em nossa capacidade de viver junto com aqueles que não são como nós?” (2013, p. 149).

Promover a cidadania (ou a pessoa democrática) e a democracia na contemporaneidade parece ser o desafio do nosso tempo e também da escola da atualidade. Essa escola precisa ser uma escola de acolhimento, de reconhecimento e de respeito à diversidade, promovendo sempre a democracia e os valores democráticos. Precisa ser um lugar de vivência da democracia, pois “[...] a melhor maneira de educar para a democracia é por meio da democracia, isto é, por meio de formas democráticas de educação [...] é nos detalhes da vida de todos os dias e não na pompa retórica política, que o significado mais poderoso da democracia é formado” (BIESTA, 2013, p. 165).

Se, como visto no tópico anterior, somente uma escola povoada por outros que não são como nós, uma escola capaz de reconhecer o outro como diferente, será capaz de dar conta dos desafios da contemporaneidade e de educar nesse contexto, assim, ela pode preparar os educandos para o exercício da cidadania em plenitude e a vivência democrática.

No próximo tópico do ensaio, incrementamos o desafio à escola da contemporaneidade com base na seguinte pergunta: terá o aluno, nessa escola, um espaço possível para realmente *ser* um cidadão democrático?

Projeto Educação e Patrimônio: um resgate da memória coletiva da comunidade Wolmar Salton

Com o objetivo de identificar os elementos que compõem o patrimônio material e imaterial da comunidade em torno da escola, resgatando a memória coletiva dos moradores, dos professores, dos alunos, dos ex-professores, dos ex-alunos, para conhecer o passado, compreender o presente e atuar na construção de um futuro e de uma comunidade cidadã e democrática, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Wolmar Salton desenvolveu, no ano de 2014, o projeto Educação e Patrimônio: um resgate da memória coletiva da comunidade Wolmar Salton.

Com a elaboração e execução desse projeto, a escola buscou alternativas para tornar-se um espaço de possibilidades para que o aluno possa: *ser* um cidadão democrático; reconhecer o local em que vive, compreender a sua origem e a sua história; conhecer as pessoas que fazem parte da história da sua comunidade; buscar, na sua própria história, a história da comunidade; reconhecer os seus ascendentes, a sua constituição étnica; conhecer, para compreender e respeitar, a diversidade religiosa dos seus moradores; resgatar os ‘causos’ contados pelos moradores mais antigos, as mudanças ocorridas com o passar do tempo nas ruas da comunidade. Assim, buscou-se, por meio do conhecimento, alternativas para o entendimento, para o encontro, para o crescimento conjunto e para a possibilidade de transformação de alunos em cidadãos democráticos, pois se tem consciência de que são eles, esses alunos, nosso maior patrimônio.

O projeto envolveu alunos do 2º ao 9º anos do ensino fundamental, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. As atividades ocorreram de março a agosto de 2014, foram planejadas pelos professores e pela equipe diretiva da escola E culminaram com a realização de uma exposição dos trabalhos realizados.

Os alunos do 2º ano fizeram um resgate de fotos antigas das ruas do bairro São Cristóvão e elaboraram uma exposição fotográfica, que possibilitou a comparação das fotos antigas com as fotos atuais e a observação das mudanças ocorridas em um determinado espaço no decorrer do tempo.

Visitar as famílias dos alunos e pesquisar as ervas medicinais utilizadas pelas famílias no seu dia a dia, descobrindo a função terapêutica de cada planta, foi o trabalho desenvolvido pelos alunos do 3º ano. Na exposição realizada por esses alunos, foi possível apreciar uma sala aromatizada pelo perfume das ervas

colhidas com a comunidade, degustar um delicioso chá, conhecer a utilidade de algumas ervas medicinais e a sabedoria popular presente nas famílias da comunidade.

Uma sala para representar as etnias alemã e italiana, etnias da maioria dos alunos do 4º ano, foi montada para visitação. A pesquisa realizada por esses alunos revelou pratos típicos da culinária, roupas típicas e objetos antigos que fazem parte da história dessas famílias. Tudo isso foi exposto em um ambiente que levou a todos em uma viagem no tempo, o que permitiu uma reflexão sobre os antepassados e sobre a origem dos hábitos e costumes atuais.

Conhecer, estudar e respeitar a própria religião e a religião dos colegas foi o que fizeram os alunos do 5º ano. Um encontro entre representantes das religiões católica, evangélica e da umbanda foi realizado durante a exposição em uma sala que foi batizada de Caminhos da Fé. Os alunos foram agrupados de acordo com a religião professada e foi organizado um espaço sagrado com objetos e símbolos utilizados nos ritos de cada igreja. Cada grupo teve um espaço para mostrar aos colegas algo sobre sua religião e para ouvir sobre a religião dos outros.

Para complementar a atividade do 5º ano, foi realizada uma atividade pelos alunos do 9º ano, com a disciplina Ensino Religioso. Esses alunos realizaram uma visita às igrejas da comunidade para conversar com os líderes religiosos de cada uma, saber um pouco da história, dos ritos, das crenças e dos costumes de cada religião.

A cargo do 9º ano, juntamente com a disciplina de Língua Portuguesa, ficou também a organização, no dia da exposição, de um encontro de ex-alunos da escola. Esse encontro possibilitou aos alunos do 9º ano um contato com os jovens que deixaram a escola há pelo menos três anos e que estavam iniciando a vida profissional. Durante os depoimentos dos ex-alunos, ficou claro aos alunos atuais que é possível fazer um curso superior ou técnico mesmo sendo aluno de uma escola municipal e com pouca condição financeira.

Anteriormente ao encontro de ex-alunos, os alunos do 9º ano tiveram palestras sobre diferentes profissões, conheceram algumas das instituições de ensino superior da cidade e da região. Dessa forma, buscou-se orientá-los sobre as possibilidades existentes e a importância de prosseguir nos estudos para um futuro profissional.

Esses alunos também realizaram um estudo sobre as empresas vizinhas à escola que trabalham com importação e exportação de mercadorias, com auxílio das disciplinas de Matemática e Geografia. Conhecer o histórico dessas empresas e analisar os dados referentes ao número de funcionários, aos tipos de produtos comercializados e aos países com os quais a empresa negocia viabilizaram a realização de um trabalho estatístico, com a elaboração de tabelas e gráficos com

base nos dados coletados pelos alunos. Com essa pesquisa, os alunos puderam compreender de forma significativa conceitos relacionados às disciplinas envolvidas E, também, perceberam a importância dessas empresas para o desenvolvimento econômico e geográfico da comunidade, visto que “a vila” formou-se após a construção da escola e a chegada dessas empresas.

Um trabalho de delimitação cartográfica, identificando a área de abrangência da comunidade escolar, o bairro São Cristóvão, o comércio e a indústria existentes na região, foi realizado pelos alunos do 8º ano. Após essa pesquisa, foi construída uma maquete da região da escola.

Com a disciplina de Ciências, os alunos do 6º ano conheceram as áreas de preservação permanente localizadas próximas à escola. Realizaram um estudo dessas áreas para entender a sua finalidade, a legislação que as protege e a importância de preservá-las. Também, os alunos do 6º e do 7º ano ficaram com a tarefa de pesquisar com as pessoas mais idosas de suas famílias os casos de suspense, espanto e alucinação contados pela comunidade, o que deu origem a um livro com a coletânea desses casos.

Para conhecer a história da escola, bem como as pessoas que fizeram parte dessa história, os professores das disciplinas de História e de Matemática desenvolveram um trabalho de pesquisa nos documentos antigos da escola. Nas aulas de Matemática, os alunos recorreram aos livros de atas da escola para identificar os alunos que fizeram parte das primeiras turmas da escola. Também realizaram uma coleta de dados referentes ao número de alunos que estudaram de 1960 a 2014, organizando os dados em forma de tabelas e gráficos. Já na disciplina de História, buscou-se identificar os moradores mais antigos da comunidade para que, em uma “roda de conversa”, eles pudessem contar sobre o passado da escola, sua fundação, os primeiros anos de existência, sua localização, etc. Durante a conversa, que envolveu os alunos do 7º ano, muitas histórias surgiram e, com elas, pôde-se constatar que a história da escola confunde-se com a história do bairro, pois ambas desenvolveram-se juntas. Essa característica de integração entre escola e comunidade continua viva, mesmo na atualidade, as histórias continuam a se cruzar e parece impossível dissociar escola e comunidade.

Torna-se arriscado descrever um projeto como esse, que envolve toda a comunidade escolar, de forma resumida, pois, com certeza, muito do que aconteceu ficará sem registro. É difícil relatar o aprendizado dos professores ao planejar, executar – com todos os desafios impostos a essa profissão – e avaliar o desenvolvimento dessas atividades. É difícil, também, descrever a participação dos alunos em cada uma das etapas desenvolvidas. Com certeza, muitos não se envolveram no processo, mas os que atenderam ao chamado e participaram guardarão para sempre o aprendizado desenvolvido. O orgulho em poder encontrar

a história da sua família presente na história da escola. A alegria ao sentir suas crenças, suas escolhas, sua história, seu trabalho sendo respeitado e prestigiado pela comunidade.

Considerações finais

O maior objetivo ao realizar um trabalho como esse é possibilitar a existência de um espaço em que seja possível conhecer a história da escola, a história da comunidade e, até mesmo, a própria história. E, por meio desse conhecimento, poder compreender que a história se constitui nas diferenças e singularidades de cada um. Sendo assim, torna-se necessário conhecer o diferente, conviver com a diferença e, acima de tudo, dar exemplo de que somos seres humanos que precisamos ter nossa história e nossa memória respeitada, acolhida e reconhecida.

Assim, “[...] é a própria tarefa e responsabilidade da educação manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço em que os indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 128). Na sabedoria das palavras de Biesta, faz-se necessário retomar a pergunta que introduziu esse relato: terá o aluno, nessa escola, um espaço possível para realmente *ser* um cidadão democrático?

O relato dessa experiência pedagógica leva-nos a refletir sobre a prática pedagógica de uma escola pública que, incansavelmente, tem buscado elementos para torná-la, cada vez mais, um espaço de possibilidades, para que o aluno possa *ser* um cidadão democrático. No entanto, essa mesma comunidade escolar tem consciência e compreende que esse espaço tem seus limites. Há a certeza de que uma escola realmente democrática precisa possibilitar, cotidianamente, a existência de espaços democráticos, precisa deixar que a *ação* aconteça de forma rotineira.

Agradecimentos

Uma primeira versão deste texto foi apresentada e publicada por meio do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação na 10ª Anpedsul, em outubro de 2014, com o título *A escola plural e complexa: uma busca ao exercício da cidadania e a vivência democrática*. Agradeço às contribuições dos participantes desse grupo pelas observações realizadas. O texto foi reelaborado para a presente publicação. Agradeço também ao professor doutor Cláudio Almir Dalbosco, meu orientador no mestrado, pelas constantes observações no decorrer desta escrita.

Esse projeto foi elaborado em consonância com o Projeto Rede de Memórias – Programa Momento Patrimônio da Universidade de Passo Fundo. Sua execução só foi possível graças à assessoria recebida da coordenadora do projeto, professora doutora Ironita P. Machado, do estagiário do Projeto Rede de Memórias, Djiovan Vinícius Carvalho, da diretora da EMEF Wolmar Salton, professora Elisane Cavol Alérico e de todos os professores da escola, que não mediram esforços para sua realização. Meu eterno agradecimento a todos vocês.

Referências

BARBOSA, Manuel. *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Labirinto, 2006.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DALBOSCO, Claudio. *Sociedades complexas e formação de professores*. Passo Fundo, 2013. (Texto não publicado, trabalhado pelo autor em aula).

GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v21i1.3870>> Acesso em: 12 jun. 2016.

HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL.Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 12 jun. 2016.

Politécnico, interdisciplinaridade, vestibular e outras histórias: desafios e limites da docência histórica no ensino médio

Nathan Ferrari Pastre

Introdução

Qualquer pessoa que perguntar a um professor do ensino básico da rede pública sobre seu ofício perceberá, em algum nível, insatisfação na resposta. Não só devido ao salário, mas pelo desgaste da profissão. Esse desgaste é resultado de uma variada gama de problemas na educação, entre os quais, a relação professor-aluno, a relação professor-direção, a relação escola-pais e a relação escola-sociedade. E se, evidentemente, o professor é o elemento principal da educação, esse desgaste na profissão influencia diretamente no sistema de ensino. Acredita-se que, hoje, o maior problema da educação não é didático-pedagógico, não é o despreparo dos professores, não é a falta de recursos, embora esses sejam, também, problemas significativos. O grande problema da educação na atualidade são as relações sociais.

Portanto, o ponto de partida de nossa discussão é: *por que se discute só a doença da escola, se a sociedade como um todo está doente?* Nesse sentido, não cabe apenas discutir estratégias e práticas para o ensino de história. É necessário pensar a educação como um todo e, por extensão, a sociedade como um todo. Enfim, pensar mais amplamente. A escola, sozinha, já não tem condições de resolver seus problemas. É preciso pensar em uma integração maior com a sociedade, em uma integração maior com outros níveis de ensino e, então, em mudanças significativas de nível interno. Desse modo, a proposta deste texto é muito mais *diagnóstica* do que *profética*. Sendo assim, pretende-se que os leitores, principalmente os professores, deste texto sintam-se incomodados, instigados a pensar no sistema de ensino, questionem-se e discordem das ideias aqui apresentadas.

Ah, os professores! Essa discussão não é, tampouco, conceitual. Ler-se-á “professor” e “aluno”, não “educador” e “educando”. Acredito que as palavras têm o significado que se atribui a elas, e essas duas são consagradas pelo uso – se todos as entendem, elas servem muito bem a essa discussão. O mesmo se aplica à “educação”, que acredito ser mais coerente do que “ensino”, portanto, dá-se preferência ao primeiro termo nestas linhas. A escola educa, sim! Não ensinamos, nós educamos. Construimos conceitos, conhecimento, visões de mundo. Isso é muito mais abrangente que ensino. É evidente – e necessário – que a família também educa. Mas, se a escola não educar, nossa missão, enquanto professores, não terá nenhum sentido.

E, nessa complexa teia de significados, conflitos e interações, pode-se, então, encontrar um espaço, um modo e um sentido para a história, tão fascinante universo do tempo humano. E, como veremos, ela pode, sim, ter um lugar ao sol.

Sobre professores, alunos e relações sociais

64 ⇨ Para iniciar essa discussão, serão analisadas duas histórias profundamente relacionadas com o nosso cotidiano. A primeira história é o conto *Pinóquio às avessas*, de Rubem Alves (2005), que narra as “aventuras” de um menino de carne e osso, Felipe, que amava os pássaros e estava ansioso para ir à escola e virar adulto. Em sua mente, imaginava que, na escola, aprenderia tudo aquilo que seus pais não sabiam lhe responder, que aprenderia tudo sobre os pássaros de que tanto gostava. Ouvia seu pai contar a história do Pinóquio, aconselhando-o a estudar para não virar um burro, cujo futuro seria apenas puxar uma carroça.

No primeiro dia de aula, Felipe vai muito animado à escola, cheio de curiosidade pelo que iria aprender. Logo se defronta com a organização escolar: os alunos eram separados por filas, cada um no seu tamanho, e conduzidos às salas. Nesse dia, os professores só explicaram o que iam ensinar. No segundo dia, Felipe pediu à professora de português o nome de um passarinho azul que comia mamão, que vira no caminho da escola. A professora lhe respondeu que não era hora de pensar em pássaros, pois isso não estava no programa.

Com o tempo, o menino foi notando que a escola não respondia a todas as perguntas, que tinha hora para pensar em pássaros e hora para pensar nas coisas da aula de português, por exemplo. Certo dia, pediu à professora para que servia um dígrafo. Ela não soube lhe responder, disse apenas que era importante aprender, porque cairia na prova e, depois, no vestibular. Descobriu que, “na escola, os conhecimentos não valem por sua utilidade. Valem porque vão cair nas provas” (ALVES, 2005, p. 37). No dia seguinte, foi repreendido por pintar

elefantes de verde e rosa. À noite, sonhou que a professora puxava as orelhas de Picasso, Dali e Chagall por “não serem capazes de desenhar as coisas como elas eram” (ALVES, 2005, p. 39).

Agora, um dos trechos mais marcantes do conto, muito significativo para nós, professores de história. Na aula dessa disciplina, o menino olhava, distraído, pela janela, um pássaro azul pousado no alto de uma árvore. “E ficou feliz! Começou a sorrir. Olhando para o sorriso de Felipe, o professor percebeu que ele não estava prestando atenção” (ALVES, 2005, p. 39). Então, o professor encaminhou o menino para a psicóloga, que diagnosticou “distúrbio de atenção” e mandou chamar seus pais. Seus pais se decepcionaram, disseram que Felipe devia prestar atenção ou então ia ficar “burro”, não tiraria boas notas, não passaria de ano, não passaria no vestibular, não teria diploma e, por fim, seria ninguém na vida.

Não querendo envergonhar seus pais, o menino mudou. Passou a prestar atenção, a tirar as melhores notas, a decorar todos os nomes e foi o primeiro colocado no vestibular. Trocou os passarinhos que voavam livres por frangos de corte. Formou-se, fez doutoramento em uma universidade norte-americana, ficou rico, mas não era feliz. Tinha virado Pinóquio. Procurou um psicanalista. Passaram-se os anos, Felipe não era mais jovem. Uma noite, enfim, lembrou-se do nome do pássaro azul e, então, voltou a ser feliz.

⇨ 65

A outra história é um desenho animado do personagem Pateta, intitulado *Professor também é gente* (1952). O desenho começa com a seguinte sentença: “Hoje, mais do que nunca, o ensino exerce um papel muito importante na educação das crianças. A escola se tornou uma parte vital da comunidade, atraindo crianças de todas as posições sociais, ansiosas por tirarem vantagem das oportunidades”. Já no caminho da escola, as crianças se comportam de maneira indisciplinada, destruindo cercas e pichando casas, porém parecem andar com alegria, principalmente, quando se encontram em grupo.

Então, o professor é apresentado com a seguinte anúncio: “Aquele em cujos ombros pousa a responsabilidade pela educação é um verdadeiro herói, o professor”. Aparece à porta da escola, impecavelmente vestido, inspirando respeito e admiração em sua postura ativa e digna. As qualidades que um professor deve ter também são apresentadas: “Deve ser justo, honesto, compreensivo e... inteligente”.

Já dentro da sala, os alunos são mostrados atirando-se livros, pulando nas classes, correndo por todos os lados, enfim, uma grande baderna. Precavido, o professor entra na sala trajando máscara, colete e caneleiras de um “receptor” de beisebol. Apita. A bagunça prontamente acaba. Então, o mestre passa a reger uma orquestra de vozes infantis que entoam um: “Bom dia, professor”. Ainda durante a cantiga, apaga uma caricatura dele mesmo no quadro, não sem antes

corrigir a grafia da palavra “*teecher*” para “*teacher*”. Por um espelho, vê um aluno atirar-lhe uma bolinha com um estilingue. Esquiva-se e recolhe a “arma”. O aluno deposita na gaveta não só o estilingue, mas também uma pistola, várias bombinhas e até uma granada.

Durante a chamada, os meninos implicam com as meninas, sujando seus cabelos de tinta, colocando-lhes sapos nas roupas. Um dos alunos atira um aviãozinho, que o professor, automaticamente, captura no ar e joga na lixeira. Depois de colocar um aluno em um canto, de “castigo”, por ele estar fugindo da escola com uma vara de pescar, o professor inicia uma aula de geografia. Puxa um mapa e começa a explicar. Nesse momento, os alunos passam a entreter-se com as mais variadas atividades. Fazem de tudo, exceto prestar atenção ao professor, que, esmeradamente, discursa para uma plateia que ignora sua presença. Assim, segue até o sinal para o recreio, quando os estudantes saem em debandada para fazer seu lanche e brincar. O professor aproveita para comer as maçãs que lhe haviam sido entregues no início da aula. Dá a sineta para o retorno do recreio. O narrador descreve a cena: “Os alunos voltam com muito ânimo para a sala de aula”. Na verdade, andam em fileira, todos com expressão idêntica – cabisbaixos, ombros caídos, feição entristecida. Um deles entra arrastado pelo professor.

O dia segue: aula de soletração, quando um aluno ameaça o outro para que lhe mostre a palavra; aula de arte, em que o mesmo aluno respinga tinta por todos os lados; por fim, habilidades manuais, cena em que o fatídico estudante desmonta uma classe. Ainda há um teste, e cada aluno da última fileira estica o pescoço para colar do aluno ao lado, que havia visto as respostas nas anotações do professor.

No fim da aula, após adiantarem o relógio, os estudantes se colocam sobre as classes, em posição de largada para uma corrida. Quando soa a sineta, saem em disparada, passando por cima do professor, que se põe novamente à porta, despede-se e começa a recolher o lixo. Após apagar o quadro, um filho guia o pai ao encontro do professor. O pai exige explicações sobre a “gramática” do filho e agride o professor.

Na cena final, há uma tomada da escola, que explode. Então, o aluno indisciplinado, que havia desmontado a classe, é mostrado escrevendo no quadro: “eu não vou explodir a escola de novo”. O professor, arrepiado com o ruído do giz no quadro, é mostrado cercado por pilhas de trabalhos ou provas que corrige, sem a dignidade inicial, em farrapos. Assim, encerra-se o episódio.

Figura 1 – Cena final de Pateta: professor também é gente



Fonte: (PATETA..., 1952).

↩ 67

Pois bem, a primeira história retrata, um pouco, o que fazemos com os alunos nas escolas. São preparados para a padronização, para o “mundo lá fora”, como se a escola não pertencesse ao mundo, como se a escola fosse outro mundo. São preparados para o futuro, para um emprego “digno”, o que, geralmente, significa um salário gordo no fim do mês. Esse é o sonho de nossa sociedade de consumo, mas parece que não tem trazido a felicidade para as pessoas. Basta ver quantos indivíduos, cada vez mais jovens, procuram psicólogos atualmente. Como diz o texto, “olhando para o sorriso de Felipe, o professor percebeu que ele não estava prestando atenção” (ALVES, 2005, p. 39).

Creio que qualquer professor se identifique com essa passagem, que, pelo menos uma vez, todo professor já tenha repreendido um aluno por causa de um sorriso. Muitas vezes, aula não significa alegria, pelo contrário, significa compenetração e seriedade. Nossas escolas não têm formado pessoas, têm formado pinóquios. O ensino não tem feito sentido aos nossos jovens alunos e os reflexos são evidentes quando notamos os problemas da escola na atualidade: evasão, reprovações, desinteresse, indisciplina, agressões, entre outros.

Como resultado do processo descrito na primeira história, a segunda história ilustra, um pouco, como nos tratam os nossos alunos. Já não somos figuras dignas e de respeito. Certa vez, ouvi uma psicóloga dizer que o professor está *isolado*. Está sozinho em tantas ocasiões: não tem o apoio dos alunos, não tem o

apoio dos pais dos alunos, não tem o apoio da sociedade, não tem o apoio do promotor de justiça, do conselho tutelar e, algumas vezes, nem da direção da escola. Nosso salário está longe de ser o ideal e isso nos faz trabalhar em vários turnos para manter uma condição de vida razoavelmente confortável. Nossas aulas, geralmente, são estressantes e nossa relação com os alunos é bastante complicada.

O que mais chama atenção no episódio do Pateta (não é coincidência a escolha do personagem) é que, excluindo-se alguns detalhes mínimos, os professores da atualidade se veriam ali perfeitamente representados. O mais inacreditável é que o desenho é de 1952, ou seja, não superamos os problemas daquela época. E, o que é pior, não superamos a escola de 1952. Talvez, algo ainda mais chocante seja o fato de termos uma escola que sequer é nossa! É um modelo importado, não buscamos desenvolver nosso próprio modelo de escola. O desinteresse, as agressões, a indisciplina, o apartamento da escola do mundo cotidiano, a relação complicada com os pais, o trabalho extraclasse, tudo está ali esmeradamente representado. Nesse sentido, o professor é tão vítima das falhas do processo educativo quanto o aluno, por isso, é impreterível que se discuta, também, o lugar do professor no processo educativo quando buscamos soluções didático-pedagógicas para a educação.

O que, então, motiva tal desgaste nessas relações? As relações sociais, na atualidade, são marcadas por grande velocidade e superficialidade. São tempos fluidos, é a “modernidade líquida” (BAUMAN, 2004). O que dita as relações sociais não é mais sua qualidade, mas a rapidez com que elas ocorrem – abre-se mão da segurança em detrimento da liberdade de se conectar e de se desconectar das redes de relacionamento, que são muito amplas e complexas. Para Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 37), “[...] a individuação leva a um número cada vez maior de homens e mulheres a uma liberdade sem precedentes para experimentar, mas também uma tarefa sem precedentes de enfrentar as consequências [...]: ‘mais liberdade, menos segurança’”.

Em nosso tempo, os paradigmas não existem mais, ou, então, são múltiplos. Esta época, no entanto, ainda é um tempo de transição. Eis o porquê de as relações sociais, em nossos dias, serem tão angustiantes: o fato, exatamente, de não haverem sido extintos os paradigmas antigos, enquanto estão cada vez mais presentes as relações de fluidez. Segundo Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 32), “[...] vivemos em um tempo mutante no qual as referências – institucionais ou não – que oferecem modelos de conduta estão em fluxo permanente e completamente desreguladas. Estão em movimento, jamais paradas!”. No bojo dessas relações, a escola e o professor perderam seu *status* altivo, quase sacralizado de “templos do conhecimento”. Basta falar com os mais idosos para compreender como o professor era uma figura respeitada, uma autoridade. A ampliação do

acesso à educação, o consequente aumento dos professores e o próprio desgaste de paradigmas da sociedade atual fazem com que a instituição escolar não seja mais tão respeitada e, por consequência, todos passem a procurar os problemas da escola. Procuram, porém, dentro da própria escola, e, volto a frisar, não é lá que eles estão. Os problemas estão na sociedade, em sua totalidade.

Por vivermos em uma sociedade confusa, as relações sociais passam a ser marcadas pelo indivíduo, não mais pelo social. É ele, o indivíduo, que elege as relações que quer ter. A tecnologia e as redes sociais potencializam essas relações, que se estabelecem pelo conectar/desconectar. Bauman explica que as pessoas, ao relatarem suas experiências, falam, cada vez mais, em “conectar-se” em vez de usarem “relacionar-se”. Nessas conexões em “redes”, é tão fácil *conectar-se* quanto *desconectar-se*. Essa é a essência das relações na modernidade líquida, a facilidade de *desconectar*, de romper laços (BAUMAN, 2004, p. 12). As múltiplas possibilidades e a rapidez das relações sociais contemporâneas são avessas à estabilidade, o que implica o desgaste das relações, digamos, *tradicionais*. E, quando me refiro aqui a relações tradicionais, quero dizer relacionamentos “olho no olho”, relacionamentos de contato físico e convivência, não necessariamente românticos ou amorosos, mas sociais, em geral, de amizade, de trabalho e, evidentemente, de *educação*. Por isso, as relações por meio das redes sociais têm tanto peso na atualidade.

Como uma das relações mencionadas, a relação escola-aluno tem um caráter, sob certo aspecto, forçoso. Primeiro, porque o ensino é obrigatório. Segundo, porque obriga os jovens ao convívio social físico, em uma época em que esse tipo de relação parece ser, desejavelmente, reduzido ao mínimo possível. E isso se reflete na postura dos nossos alunos dentro das salas de aula, que, por estarem em um ambiente social que nem sempre desejariam, ou se tornam mais agressivos ou buscam introverter-se.

De qualquer forma, esse contato social deve ocorrer. O ser humano só existe como tal dentro das relações com seus iguais. A escola, atualmente, é um dos escassos pontos de convívio social possível e aceitável socialmente. A socialização é, portanto, uma das principais tarefas da escola hoje, muito mais que a preocupação com a transmissão de conhecimentos, que estão facilmente acessíveis na internet. A escola, na atualidade, é o lugar propício do convívio humano.

Sem dúvida, o grande baluarte da modernidade líquida é o consumismo. Tudo é pensado, criado e vivido para o consumo. Os bens essenciais, os bens de “ostentação”, as relações sociais em geral são vividas como relações de consumo. Segundo Bauman, “[...] a vida consumista favorece a leveza e a velocidade. E, também, a novidade e a variedade que elas promovem e facilitam. É a rotatividade, não o volume de compras que mede o sucesso na vida do *homo consumens*”

(2004, p. 67). Como resultado, as pessoas tornam-se objetos de consumo. Segundo o autor, os filhos são tidos como “objetos de consumo emocional”. E, como qualquer outro produto, representam um gasto ao consumidor. Nesse caso, um gasto bastante alto, que, pela complexidade da “aquisição”, traz riscos e despesas que nem sempre os consumidores se dispõem a pagar. Por isso, “ter filhos, em nossa época, é uma questão de decisão, não um acidente” (2004, p. 59-60).

Esse ponto de vista, no entanto, deve ser relativizado. Em nossa escola, por exemplo, desde que iniciei os trabalhos, no final de novembro de 2012, recordo-me de, pelo menos, seis alunas menores que engravidaram e um aluno menor que veio a ser pai, em uma totalidade de menos de quinhentos estudantes. E, nesses casos, não foi questão de escolha. Tão pouco de desinformação. A informação e o acesso aos métodos contraceptivos e os alertas à questão da gravidez são trabalhados desde o ensino fundamental. Nessa mesma escola, desde 2014, um grupo de alunas do segundo ano desenvolve uma pesquisa e um trabalho de conscientização sobre a gravidez na adolescência.

Se tê-los, os filhos, não foi questão de escolha, não tê-los também não poderia ser, uma vez que em nosso país o aborto é ilegal. Porém, é justamente nessas ocasiões que temos problemas. Os jovens são bastante inexperientes e os filhos, não raras vezes, acabam ficando sob o cuidado dos avós. Quanto aos pais, queimam algumas etapas importantes de sua vida social, em uma idade naturalmente complicada. Portanto, para além de um *objeto de consumo emocional* planejado, os filhos estão inseridos na cultura do “descompromisso”. Não só os filhos dos jovens – isso é perceptível na maioria dos alunos do ensino médio. Os pais deixam a desejar no acompanhamento da vida escolar dos filhos: objetos de consumo devem trazer prazeres imediatos, sem obrigações em contrapartida, ou, pelo menos, devem gerar o mínimo de obrigações. Tal postura constata-se nas reuniões de pais e mestres, ou quando a escola tenta contato com os responsáveis dos alunos, sem o sucesso desejado.

As relações líquidas, por sua natureza, devem ser extremamente maleáveis e fluidas, de maneira que os alunos sejam, por assim dizer, “despejados” nas escolas, onde devem se adaptar às condições relacionais estabelecidas no ambiente. Triste constatar que não se adaptam. Há um descompromisso por parte dos pais com a educação dos filhos, que passa a ser tarefa da escola, sendo reflexo de uma cultura individualista. Como resultado, os filhos portam-se de maneira descomprometida e individualista nas relações com os colegas e, principalmente, com os professores.

Os professores, por seu turno, ficam sem apoio. Os pais deixam seus filhos aos seus cuidados e, na maioria das vezes, sabem exigir, porém não sabem contribuir. O Ministério Público obriga os estudantes a frequentar as aulas, conforme

orientação legal, mas não procura conhecer a realidade escolar para a proposição de ações mais amplas, que possam ser mais eficazes. O Conselho Tutelar trabalha em uma linha parecida. A direção, seguindo as orientações das instâncias superiores, preocupa-se com os índices e nem sempre pode atender aos anseios dos professores. Além disso, está igualmente isolada para promover ações sociais mais amplas com os alunos. É necessário, portanto, antes de tudo, uma integração social maior para que haja uma escola melhor.

Por isso é tão fundamentalmente importante pensar a educação em uma “[...] cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro” (BAUMAN, 2004, p. 21). Nesse pensamento consumista, as relações são descartáveis. Pensando do ponto de vista do aluno, a educação escolar não tem utilidade prática imediata, uma vez que é desvinculada de sua realidade (por mais que se problematize, o currículo escolar que temos é basicamente generalizante, teórico e distante da maioria dos alunos). Sem uma utilidade prática imediata, as relações aluno-escola tornam-se incômodas e, desejavelmente, descartáveis. Como manter uma relação professor-aluno nesse contexto? Uma relação, em princípio, imposta e que exige certa durabilidade? Uma relação que não é facilmente descartada se não agradar a alguma das partes? Os alunos têm que aceitar seus professores e vice-versa. O fato é que um ensino desinteressante promove, na modernidade líquida, um desgaste grande das relações entre os envolvidos no processo educativo.

Se o ensino é desinteressante, os estudantes buscarão outras atividades que possam ser mais úteis aos seus interesses, isto é, socializar com seu grupo imediato de afinidade na turma ou, de outro modo, socializar com outros indivíduos por meio das redes sociais. Então, temos um dos grandes dilemas da escola atual: o celular. O uso dessa caixa mágica, que dá vida a um universo em rede, tem seus defensores e críticos nas escolas. Se, por um lado, é uma maravilhosa ferramenta didática de pesquisa, por outro, é um problema nas aulas, pois a linha que separa a pesquisa das distrações, das mais variadas naturezas, é muito tênue e pode ser facilmente rompida com um toque na tela.

De qualquer forma, a convivência nas redes sociais é algo que está profundamente impregnado na própria identidade dos nossos alunos. É reflexo da cultura individualista, resultante da facilidade das “relações virtuais”, muito mais fáceis de serem iniciadas e rompidas (conectar e desconectar). Para Bauman, “[...] aos que se mantêm à parte, os celulares permitem permanecer em contato. Aos que permanecem em contato, os celulares permitem manter-se à parte [...]”. Com o tempo suficiente, os celulares treinam os olhos a olhar sem ver” (2004,

p. 80). Segundo o autor, as pessoas não são mais obrigadas a “encarar-se”. Elas simplesmente observam-se, vazias de intenções ou sentimentos, como se os olhos tivessem se tornado “paredes em branco”.

Certo é que o celular não determina a convivência só nas escolas. Em qualquer grupo de pessoas, principalmente de jovens, os aparelhos se fazem presentes e ditam a forma da relação: a cultura individualista é uma realidade em nossa sociedade atual e toda a sociabilidade só parece ser possível dentro da individualidade, preferivelmente expressa em uma das muitas redes sociais disponíveis, acessada por um dos muitos modelos de *smartphones* que o mercado de consumo tão generosamente oferece aos cidadãos dos tempos líquidos. Cabe especialmente à escola, enquanto lugar de socialização, resgatar as relações interpessoais, ao mesmo tempo em que dá formação aos jovens. Em uma era de facilidade de obtenção das informações, não há mais espaço para uma escola “tradicional”, com um professor discursante e alunos ouvintes. É essencial que toda a estrutura da escola seja mudada, mesmo sua estrutura física se necessário, para acolher os alunos dessa geração.

Por mudanças profundas na escola: integração, vestibulares e ensino

Como vimos, a escola de hoje muito se parece com a escola do Pateta de 1952. De qualquer forma, esse sistema é ainda mais antigo: é um ideal iluminista de escola, da modernidade europeia, muito preocupada com a ordem e com a construção de um conhecimento universal. Segundo Almeida, Gomes e Bracht “[...] a escola tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência, ao caos, em suma, um pavor a tudo aquilo que era *diferente* dos mecanismos identitários promovidos pelo Estado Nacional” (2009, p. 48, grifo do autor). Essa preocupação com a ordem social era mais importante até que os “conteúdos” trabalhados: “a condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento” (BAUMAN 1997 apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 49).

Segundo Freire:

[...] a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando a seu meio” e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto (1981, p. 101).

Como os paradigmas da sociedade atual vêm tendendo a ser superados ou modificados, uma escola que adentra e generaliza não é mais possível. Para Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 51), “[...] o respeito à alteridade, às suas preferências, ao seu direito de ter preferências, seria uma importante meta a ser desenvolvida na e pela escola da modernidade líquida”. Esse respeito à alteridade, à pluralidade, no entanto, não é possível em uma escola regida por avaliações externas generalizantes. E é isso que têm acontecido com o Exame Nacional do Ensino Médio e com os vestibulares. Se a pedagogia orienta, com tanta ênfase, a levar em consideração a realidade dos alunos, como eles podem ser avaliados por um instrumento que generaliza a realidade de um país inteiro? Como coloca Alves, vestibulares são um “sofrimento imenso”:

Fico pensando no enorme desperdício de tempo, energias e vida. [...] os que tirarem boas notas entrarão na universidade. Nada mais. Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida (2000, p. 24).

Realmente, do ensino voltado aos vestibulares, pouco fica para a posteridade. Bastaria o leitor parar aqui e fazer um exercício simples: tentar listar o que, do ensino médio, ainda permanece em sua memória. É provável que se lembre dos amigos, das conversas, da interação, de professores queridos, de aulas que fugiram da normalidade (maquetes, desenhos, experiências em laboratório). Pouco provável, no entanto, é que se lembre das mais corriqueiras e abundantes informações do cotidiano escolar: Bhaskara, Constante de Avogadro, parábolas, sumérios, acadianos, assírios, mitocôndrias, briófitas, próclise, ênclise ou mesóclise, movimento retilíneo uniformemente variado, talude continental, logaritmos, senos e cossenos, Parnasianismo, Arcadismo, Rococó, sofistas, enfim, nomes difíceis, relacionados aos mais variados conhecimentos prontos, sempre distantes da realidade prática, em que pesem os esforços que os professores, certamente, tenham empreendido para aproximar tais assuntos do cotidiano dos alunos.

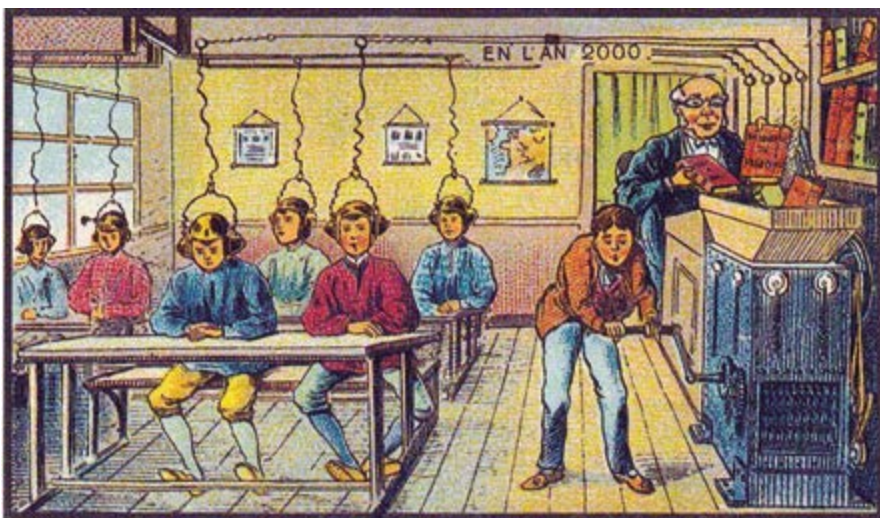
Porém, de uma forma ou de outra, é esse o ensino que o vestibular deseja, pois sua natureza é generalizante, bem como os “conteúdos” citados. Talvez, isso tudo possa ter um motivo mais escuro e o vestibular tenha sido pensado dessa forma justamente para que os alunos não olhassem para sua realidade e, assim, não se indignassem com sua situação alienada, independentemente da classe social à qual pertençam. O único objetivo seria tão somente a manutenção das relações sociais, tais e quais têm sido por um longo tempo. É imprescindível, portanto, que as avaliações externas sejam modificadas, de modo que possam, efetivamente, respeitar as realidades locais. Ainda é difícil imaginar como, mas veremos algumas sugestões mais adiante. De qualquer forma, como sugere Alves:

[...] os professores deveriam parar para pensar no jogo que estão obrigando seus alunos a jogar! Uma das características desse jogo é que *o aluno é obrigado* a aceitar as “entidades” com que deve jogar (disciplinas e currículos) e as “regras” do jogo que a escola impõe (2003, p. 95, grifo do autor).

Questionar o vestibular é questionar o próprio currículo escolar, uma vez que ambos andam completamente interligados. Além disso, cabe frisar que nossas disciplinas têm praticado um ensino desvinculado da realidade. E isso não se conserta com uma inovação didática. Minha maior decepção foi perceber que as “estratégias” didáticas que aprendi na faculdade como promessas miraculosas de solucionar os problemas da docência escolar não surtiram efeito na prática. Músicas, *slides* e filmes ajudam, mas nem tanto e nem sempre. Até entender que o problema era mais complexo, que a questão envolvia a própria estrutura escolar, ficava me culpando e, não raras vezes, pensei em mudar de profissão. Podemos compreender que a escola, hoje, necessita ampliar seus horizontes, não sendo só uma repetidora de conhecimentos técnicos, mas sendo uma construtora de seres humanos. E, para isso, não bastam apenas inovações didático-pedagógicas, como já foi salientado. A própria estrutura da escola, física, curricular e mesmo psicológica, deve ser mudada.

Essa estrutura escolar da repetição técnica, auxiliada pela tecnologia, já era o sonho dos intelectuais quando, em 1900, pensava-se nossa época como uma era em que a tecnologia auxiliaria a escola na reprodução do conhecimento. Em uma série de imagens futuristas criadas por Jean-Marc Côté e outros artistas franceses, entre 1899 e 1910 (CÔTÉ, 2014), pretendeu-se, nos anos 1900, imaginar os anos 2000. Na Figura 2, apresenta-se uma das imagens que idealiza a educação escolar para nossa época.

Figura 2 – A escola no ano 2000 segundo Jean-Marc Côté



Fonte: (CÔTÉ, 2014).

Embora problematizando a imagem, seja possível ver nela algum reflexo de nossa realidade, não podemos considerar que a escola ideal de 1900 seja a escola ideal dos anos 2000, conquanto ainda tenhamos muitos resquícios do pensamento daquela época nas escolas atuais. Pela expressão dos alunos na imagem, é fácil notar que não há prazer no processo de aprendizagem. De qualquer forma, isso seria impossível. Não há como enfiar conhecimento “goela abaixo” de ninguém. O conhecimento só pode resultar de um processo de construção, por meio de leituras, pesquisas, trocas de ideias. Segundo Freire, “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (1981, p. 12). Para Alves, a educação nunca pode ensinar (reproduzir) conhecimentos prontos: “[...] o equívoco está em se ensinar ao aluno que é disso que a ciência, o saber, a vida, são feitos. E, com isso, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e errar [...]” (2000, p. 24).

Dessa forma, o processo educativo só pode melhorar quando os professores, os diretores, os políticos, enfim, a sociedade em geral se conscientizarem de que a principal função do ensino é formar o ser humano em sua integralidade, ser o local de sociabilidade, um local de referência em nossos tempos líquidos. Para Alves, “[...] ser mestre é isso: ensinar a felicidade” (2000, p. 12-13). Se não há alegria no processo de aprendizagem, então, o professor falhou na sua missão. Um ensino monótono, em que os alunos são obrigados a fazer o que não gostam na maior parte do tempo, não pode frutificar.

Freire cunhou o célebre conceito de “educação bancária”, ou seja, o tipo de ensino em que o professor é depositário de um conhecimento pronto e o aluno é o receptor. Quando bem entende, o professor pode “sacar” esse conhecimento, da maneira como o entregou, em forma de provas e trabalhos. Esse tipo de ensino não problematiza os conceitos “depositados”, não os relaciona à realidade. No entanto, o autor salienta que a resposta provável do aluno a essa educação opressiva seja a revolta:

[...] podem perceber, através de suas relações com a realidade, que ela está verdadeiramente em evolução, em constante transformação. Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação (FREIRE, 1980, p. 80).

Há alguns anos, o ensino restrito e a promessa plausível de melhores condições de vida a partir dele talvez fizessem os alunos submeterem-se a tal modelo de ensino. Hoje, de outro modo, essa resistência manifesta-se no próprio desinteresse, na resistência a comparecer às aulas e, se comparecem, na resistência em aceitar as propostas dos professores. A própria tecnologia contribui para esse

quadro de revolta, uma vez que está repleta de conhecimentos prontos, muitas vezes, colocados de maneira mais atrativa e acessível à palma da mão. A falta de uma perspectiva de futuro imediato por meio da educação também a torna menos atrativa. Mais alunos no ensino básico e até mesmo na universidade significa que a vida não vai ser fácil nem para quem estuda. Como então superar esse modelo? O próprio Freire nos dá uma pista:

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo (1981, p. 99).

Enfim, o processo educativo necessita superar de uma vez por todas a reprodução e trabalhar a construção do conhecimento. Há anos, isso vem sendo dito, mas pouco se tem conseguido fazer a esse respeito, em razão da própria estrutura do ensino, em razão das avaliações externas e, clássico problema, em razão da falta de recursos. Como melhoraria, caso se investisse em educação! Teríamos mais tempo para planejar, nos dedicaríamos com mais afinco a uma quantidade menor de turmas, melhorando, assim, a qualidade, pois, se nos fosse ofertado um salário digno de nossa formação, não precisaríamos dividir nosso trabalho em três turnos para viver. Os alunos teriam condições melhores de pesquisa, de apoio à aprendizagem. A estrutura da escola, melhorada, seria um ambiente propício para aprender.

De qualquer forma, o problema não se resume somente à falta de recursos financeiros para a educação. Seria surpreendente se, um dia, de uma hora para outra, o Estado inundasse as escolas de recursos. Computadores, TVs, banda larga liberada, livros, muitos livros, aumento do salário dos professores, como é o almejado. Por que seria surpreendente? Porque não resolveríamos metade dos problemas. Para Alves, “[...] se tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas de produção de formiguinhas disciplinadas e trabalhadoras” (2000, p. 23). Aprendizagem não pode resumir-se a isso. Aprendizagem é tomar gosto pelo conhecimento e reconhecer nele uma utilidade. Tem relação com amor e com prazer:

Os profissionais da educação pensam que o problema da educação se resolverá com a melhoria das oficinas: mais verbas, mais artefatos técnicos, mais computadores (ah! o fascínio dos computadores!). Não percebem que não é aí que o pensamento nasce. O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor (ALVES, 2000, p. 34).

E o autor ainda complementa: “[...] a miséria da educação não aparece onde ela é pior. Sua miséria se revela justamente onde ela é excelente” (2000, p. 56). Como algo tão contraditório pode ter algum sentido? Não é tão difícil compreender. Escolas que, disciplinadamente, têm sucesso nas avaliações externas, que fazem os alunos serem aprovados nos mais concorridos vestibulares, são consideradas as melhores. Porém, como podemos chamá-las de escolas? São fábricas de padronizar almas. O ensino a que se dedicam, com sua generalização, essencial para esse modelo de avaliação, mata a criatividade e preconiza a memorização. Processos automáticos, como a grafia correta e os cálculos matemáticos, também são necessários. Mas, eles são básicos, a base para uma ampla gama de possibilidades que se expressa no conhecimento. Ou seja, para além de ensinar a escrever e a calcular, ensinar como acontecem os fenômenos da natureza e da sociedade, é necessário ensinar a *descobrir*. Essa é a maior dificuldade do currículo escolar atual, que, por sua constituição rígida, não permite as descobertas. Por mais que os conceitos trabalhados em aula sejam problematizados, jamais alcançar-se-á o resultado desejado. Faz-se necessário problematizar o sistema.

Nesse processo, a figura que tem mais condições de promover mudanças é, evidentemente, o professor. Ele é quem convive cotidianamente com os problemas, ele que tem receitas testadas e aprovadas ou reprovadas de como os alunos podem aprender. Ele é que se expõe, dia após dia, nas salas de aula, ele que é a linha de frente da educação. Os teóricos da didática, das metodologias do ensino, do alto de seus gordos Lattes, pouco sabem, efetivamente, do cotidiano escolar. E nossa época já não é uma época que aceite remendos. Ou acontecem transformações profundas, ou a educação escolar simplesmente perderá sua razão de ser. Sim, nós professores *devemos* ser os agentes dessa mudança. Precisamos ter autonomia didática e curricular. Somos nós, afinal, que conhecemos a realidade tão desejavelmente vinculável ao ensino.

Prestar atenção à *voz do professor* [...] supõe uma humildade epistemológica imprescindível à época moderno-líquida, sobretudo se considerarmos que, há bem pouco tempo, as teorias formais – inclusive as críticas – estavam muito mais preocupadas em normatizar (dizer a verdade!) sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio conhecimento cotidiano, situado e pragmático, em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por elas. A formação, assim compreendida, dava a entender que: a) o problema é sempre do professorado, e não das propostas de mudança; b) toda a questão é convencer o professor da bondade da mudança e a verdade nela contida, superando a aversão inicial e seus interesses estreitos; c) silenciar-se às limitações internas das ações legisladoras da administração educativa para impor soluções “racionais”, em grande parte concebidas em gabinetes ou centros universitários, à margem de sua incidência na vida das escolas e dos professores (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 59-60, grifo nosso).

Interessante pensar que, embora se fale muito em conhecer a realidade do aluno, pouco se ouve falar em conhecer a realidade do professor. Se a mudança necessita ser estrutural, não tenho dúvida de que o primeiro passo é ouvir o que nós, professores, temos a dizer. Por muito tempo, tem-se ouvido os pensadores tentando nos ensinar como lecionar, como responder às demandas de alunos que nós conhecemos (pouco, mas que conhecemos) e eles não. Já é tempo de tomarmos as rédeas da situação. Temos formação para isso, temos responsabilidade para isso, temos um compromisso ético de fazê-lo, aliás. Como nos ensina Alves:

[...] durante anos consecutivos, nossos professores têm aprendido teorias científicas sobre a educação, achando que é assim que se formam professores. Existe, de fato, uma ciência da educação, assim como existe uma ciência do piano. Mas a ciência da educação não faz um professor, da mesma forma como o conhecimento da ciência do piano não faz um pianista. Muitos professores maravilhosos nunca estudaram as disciplinas pedagógicas (2003, p. 38-39).

Enfim, é dentro do problema que se encontra a solução para o problema. Não é preciso ignorar os ensinamentos dos teóricos, claro que não. Eles podem – e devem – ser aproveitados. Mas, nós, professores, temos de ser mais ouvidos quando se trata de nossas práticas, em vez de aceitar passivamente decisões impostas, que, sabemos, muitas vezes, não frutificam. Além de nós, outro agente indispensável no processo educativo também necessita ser ouvido: o aluno.

A outra face da moeda: percepções dos alunos sobre a escola e a história

A crise de paradigmas sociais que enfrentamos atualmente se choca muito diretamente com o modelo escolar que se constituiu nos últimos séculos. Uma das possíveis intervenções seria ampliar, de maneira efetiva, a participação dos docentes na construção curricular e nas estratégias pedagógicas. Ingênuo seria, de qualquer forma, ignorar os interesses dos alunos nesse processo. A escola de nossa época deve, necessariamente, ser o lugar de construção de conhecimentos úteis e significativos e quem decidirá essa utilidade da educação são os próprios estudantes, que não mais aceitam passivamente as imposições da escola. Segundo Carminatti:

[...] o conhecimento escolar é o resultado da inter-relação entre os conhecimentos pessoais e populares com o conhecimento acadêmico, só que na maioria das vezes essa inter-relação é apagada, negada, ao se passar o conhecimento escolar ao aluno, dando a impressão de que cada um destes âmbitos encontram-se separados e distantes, sem qualquer possibilidade de encontro e, muito provavelmente, é o currículo mal organizado que faz transpassar esta impressão, uma vez que, na vida “real” os saberes escolares e do senso comum interagem contínua e incessantemente. Então, o conhecimento escolar deveria visar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam o estudante a se apropriar dos conteúdos disciplinares, mas também agir e interagir socialmente, de forma responsável, democrática, crítica e cidadã (2015, p. 51-52).

Portanto, um currículo mais próximo à vida real, constituído democraticamente, é passo muito importante a ser dado quando pensamos no sistema de ensino. E só pode ser democrático se, além dos teóricos, levar em consideração a opinião dos professores, da direção e dos alunos. Currículo, segundo a autora, “serve para que se organizem as partes em um todo. Este poder regulador dá ao currículo um papel crucial no sistema de ensino: além da divisão de conteúdos, a seleção destes conhecimentos a serem ensinados é uma tarefa desafiadora” (CARMINATTI, 2015, p. 51).

Dessa forma, a seleção dos conhecimentos, e dos conceitos a serem trabalhados nas aulas deveria, em tese, respeitar as especificidades da realidade sociocultural dos estudantes. Afinal, é o currículo o cerne da educação escolar, é ele que deveria dar um sentido, um significado, uma utilidade à aprendizagem. Porém, as avaliações externas, as instâncias superiores de educação e, no meu ponto de vista, a própria resistência dos docentes em mudar tendem a condicionar os currículos, que acabam sendo generalizantes. Carminatti afirma que, em sua elaboração, “[...] é necessário criticidade, sensibilidade e responsabilidade, para que o currículo seja agente transformador e não apenas mantenedor do status quo, principalmente no que tange à realidade educacional” (2015, p. 51).

Quando tratamos do ensino público de nível médio no Rio Grande do Sul, inevitavelmente, caímos na recente proposta de uma aproximação interdisciplinar dos componentes curriculares, que abriu espaço, também, para a valorização da pesquisa como princípio educativo e a flexibilização curricular: o politécnico. Essa nova proposta, que começou a ser implementada em 2012, é uma iniciativa que objetiva, por meio de um ensino mais significativo para os alunos, diminuir a evasão escolar e aumentar os índices de aprovação. Também pretende dar maior autonomia aos estudantes no processo de aprendizagem, o que redundará na elaboração de projetos escolares com as mais variadas temáticas, orientados pelo interesse dos próprios alunos. As referências conceituais da nova proposta, segundo Carminatti:

[...] estão embasadas no direito à igualdade, liberdade, respeito e pluralismo com o intuito de valorizar o profissional da educação e todo o sistema educativo, garantindo acesso e permanência em um ensino básico de qualidade. Também trata da organização curricular das etapas de ensino, que é constituído pela base nacional comum e pela parte diversificada, com vistas à formação de conhecimento, cultura, saberes e cidadania (2015, p. 61).

A autora ainda salienta que se encontra presente na proposta um “discurso interdisciplinar e contextualizador”, além da preocupação em melhorar o ensino, “com garantia de acesso e permanência discente, formação qualificada dos docentes, inclusão e, também, atendimento às novas tendências e necessidades culturais e sociais do nosso país, atentando à diversidade de público que frequenta o Ensino Médio” (CARMINATTI, 2015, p. 62). Outro importante aspecto do ensino politécnico, como o próprio nome sugere, é a “necessidade de uma formação humana ampla, que contemple ‘trabalho, ciência, tecnologia e cultura’” (CARMINATTI, 2015, p. 62).

Um impacto importante da nova modalidade, tanto para os alunos quanto para os professores, foi a substituição do sistema de notas pelo sistema de conceitos. Anteriormente, a avaliação era feita por meio de uma pontuação numérica que distribuía cem pontos em três trimestres: trinta pontos no primeiro, trinta no segundo e quarenta no último trimestre. O novo sistema de avaliação conceitual considera o aproveitamento dos estudantes em diversos aspectos (não só o cognitivo, mas o social, o atitudinal, etc.), com uma classificação em três conceitos: construção satisfatória da aprendizagem (CSA), construção parcial da aprendizagem (CPA) e construção restrita da aprendizagem (CRA). Além disso, os conceitos são organizados por área do conhecimento e não mais por disciplina. O sistema de conceitos requer mais critério por parte dos professores, o que torna a avaliação um processo mais complexo, embora, a meu ver, mais justo.

Entre críticas e elogios, essa proposta está se consolidando na rede pública do estado e, atualmente, já alcança a totalidade dos três anos do ensino médio. É uma iniciativa importante, de qualquer forma, uma vez que fica evidente a necessidade de uma modificação da estrutura do ensino em nossa realidade. O politécnico é o primeiro passo para mudanças que necessitam ser mais amplas. Afinal, “[...] é necessário, possível e importante tratar a realidade, a sociedade, o momento histórico e cultural, [...] tratando de temas como o trabalho, aliados aos direitos humanos, sustentabilidade ambiental, através de metodologias com projetos interdisciplinares” (CARMINATTI, 2015, p. 62).

O primeiro grupo de alunos a vivenciar a realidade da implantação do ensino médio politécnico concluiu a etapa no final de 2014. Pois bem, esses mesmos alunos foram alvo de uma pesquisa acerca de suas percepções quanto ao sistema

de ensino em geral e quanto ao ensino de História em particular. Realizei essa pesquisa por meio de um questionário (Anexo 1), aplicado nas turmas do terceiro ano, no final de 2014. Embora já tivesse lecionado em todas as quatro turmas, no momento da pesquisa, eu atendia apenas uma. As outras eram atendidas por uma colega (professora A). O questionário estava organizado em sete perguntas, contemplando os assuntos discutidos aqui.

A primeira pergunta dizia respeito ao politécnico enquanto sistema de ensino. Dos 80 alunos que responderam à questão, 19 consideraram muito bom, 42 consideraram bom, 13 consideraram regular, 4 consideraram ruim, 2 consideraram péssimo. Vários alunos fizeram comentários positivos quanto à nova proposta, tais como a oportunidade de unir o teórico ao prático, a importância das pesquisas e apresentações, o acréscimo de qualidades, novas ideias e de um “olhar crítico” em relação ao próprio conhecimento. Além disso, alguns destacaram a possibilidade de formular projetos para o futuro pessoal e profissional, a relação do politécnico com “o mundo fora da escola” e, até mesmo, o preparo para o ensino superior. Quanto às críticas, alguns alunos consideraram que ter as aulas no contraturno era ruim e que, apesar de “não fazerem” as atividades propostas, alguns estudantes eram aprovados mesmo assim. De qualquer forma, para o grupo pesquisado, parece que a nova modalidade mais agradou do que desagradou, embora cinco alunos tenham apontado que a modalidade ainda precisa ser aprimorada.

A segunda questão era acerca do sistema de avaliação do ensino médio politécnico. Dos 80 alunos que responderam à questão, 5 consideraram muitíssimo justo, 10 consideraram bastante justo, 27 consideraram justo, 29 consideraram injusto, 9 consideraram não ser justo. Entre os elogios ao sistema avaliativo, a maioria dos argumentos estava relacionada à avaliação do estudante em sua totalidade, não somente em relação ao seu conhecimento. No tocante às críticas, alguns consideraram que o modelo não leva em conta o esforço, iguala muito, pouco avalia os conhecimentos, enfim, que os conceitos são generalizantes. Além disso, a dificuldade em saber se o aluno está indo bem em todas as disciplinas da área e não haver sistemas semelhantes de avaliação em outras instâncias de ensino (incluindo os vestibulares e o ensino superior) foram críticas feitas ao politécnico. Realmente, o sistema de avaliação é bastante polêmico e, da proposta como um todo, é o que mais necessita de aprimoramentos. Três conceitos são, de fato, muito generalizantes e não podem captar a real situação dos alunos. Ademais, o sistema parece ter facilitado a aprovação nem sempre criteriosa dos estudantes, resultado também das pressões por aprovação. Enfim, esse sistema avaliativo ainda não é o ideal.

A terceira questão dizia respeito aos vestibulares. Dos 79 alunos que responderam à questão, 10 consideraram um sistema de seleção muitíssimo justo, 20 consideraram bastante justo, 34 consideraram justo, 13 consideraram pouco justo, 2 consideraram não ser justo. Entre as críticas, alguns argumentaram quanto ao problema do “chute”, ou seja, arriscar uma alternativa e acertar não reflete o real nível de aprendizagem do aluno. Citaram ainda que a prova coloca os alunos sob pressão e, conseqüentemente, eles não conseguem um bom desempenho. Outros defenderam a grande concorrência como um problema, que o vestibular é um sistema que diferencia e privilegia quem tem mais recursos e que não avalia o aluno durante a vida escolar. Os defensores dessa modalidade de avaliação argumentaram que, por meio do vestibular, entram no ensino superior apenas os melhores, que são aprovados os que estão realmente melhor preparados. Percebe-se, aqui, a grande consolidação do vestibular como sistema de seleção e a influência que exerce sobre os estudantes. A grande maioria percebia o vestibular como um sistema justo, em maior ou menor grau.

A quarta questão solicitava sugestões de como o vestibular poderia ser melhorado enquanto sistema de seleção. Embora vários dos alunos que responderam à questão tenham acrescentado que o sistema já é justo, um número ainda maior sugeriu que o sistema deveria medir o desempenho no ensino básico. Além disso, as proposições incluíram a ampliação do número de vagas em geral e, para os que haviam estudado no ensino público, em específico, a inclusão de questões descritivas, questões que tivessem relação com o curso desejado e, até mesmo, a inclusão de questões mais fáceis. Um dos estudantes sugeriu que o sistema “poderia melhorar da forma em que todos tenham direito de uma faculdade”. Quanto às cotas, houve prós e contras. Nessa questão, também percebeu-se certo equilíbrio entre os defensores e os críticos do vestibular, mas, no geral, uma ligeira maioria dos alunos parece criticar o vestibular como sistema restritivo à educação superior, o que mostra que nossa juventude anseia seguir com os estudos.

A quinta questão era relacionada ao preparo que a escola pública fornece para o vestibular. Ela foi formulada porque muitos alunos e pais ainda acreditam que essa seja a função primordial da escola de ensino médio. Dos 79 alunos que responderam à questão, 7 consideraram que a escola prepara muito bem, 16 consideraram que prepara bem, 29 consideraram que prepara suficientemente, 24 consideraram que prepara pouco, 3 consideraram que não prepara. Aqui, as queixas, geralmente, gravitaram em torno da falta de tempo, da falta de “aprofundar” os conhecimentos, da falta de dedicação de alguns professores e de alguns alunos. No entanto, muitos alunos elogiaram a escola, constatando que a instituição conseguiu grande número de alunos aprovados e que os professores se dedicam para ver o que será cobrado no vestibular, enfim, que cumprem com as obrigações.

A sexta questão era relativa à importância da História enquanto disciplina do currículo escolar. Dos 79 alunos que responderam à questão, 24 consideraram que a História é uma disciplina muitíssimo importante, 33 consideraram que é bastante importante; 21 consideraram que é importante; apenas um considerou que é pouco importante; nenhum considerou que não é importante. As respostas a essa questão surpreenderam positivamente, pois pensei que a utilidade da história viria vinculada aos vestibulares. Em vez disso, as respostas estavam repletas de concepções conceituais sobre a história, que poderiam orientar nossas próprias concepções. Entre as definições, apareceram ideias como “a História volta o nosso olhar para fatos passados do país e do mundo, fazendo uma comparação com o presente e preparando uma opinião crítica para o futuro”, a disciplina permite a formação do “aluno culto e conhecedor de seu povo e sua história”, e “é importante saber o que nosso mundo passou para estarmos aqui hoje”. Também apareceram definições como “tudo se baseia na História, praticamente” e “a história está em todas as coisas, nós construímos a história”. Além disso, argumentaram que a disciplina ajuda na redação e que é importante para o vestibular, embora, felizmente, essa última função tenha sido muito pouco mencionada.

Complementar à sexta questão, em particular, e a todo o questionário, em geral, a última pergunta demandava ações a serem tomadas pela escola e pela disciplina de História, que poderiam ser melhoradas para atender às necessidades dos alunos. Embora muitos dos estudantes tenham argumentado que “está bom assim”, que é para “deixar como está” e outros tantos tenham declarado que simplesmente não sabiam que ações poderiam ser tomadas, houve várias sugestões que podem nos ajudar a compreender a questão. Uma das grandes demandas é que a História aborde questões aplicáveis ao cotidiano, que se estude a história dos alunos, que se estude o que interessa aos alunos, que as aulas possam ser mais práticas (embora não apontem como), que sejam mais interativas e visuais, que tenham participação mais ativa dos alunos, que haja viagens a lugares históricos, a museus, que se desenvolva mais a pesquisa, ou seja, que se faça com que o próprio aluno construa o conhecimento.

Um aluno argumentou, também, que seria interessante: “mostrar vídeos do History e Discovery, pois aprendo mais assistindo TV”. É importante refletir sobre essa postura, na era da modernidade líquida, em que as mídias têm importância fundamental: devemos nos aliar definitivamente a elas ou buscar uma restrição em uma sociedade tão imersa nas redes? Veremos indicações mais adiante. Outro aluno defendeu que o problema poderia ser solucionado “tirando períodos de matemática e colocando de História”. O grau de importância que se dá a determinado componente curricular é realmente algo essencial a ser discutido, mas, infelizmente, não temos condições de fazê-lo aqui. Alguns alunos ainda

apontaram que a postura do professor deve melhorar, que deve exigir mais dos alunos. Por fim, uma das alunas, que, atualmente, está cursando licenciatura em História, fez a seguinte constatação: “A história precisa ser trabalhada de modo que atraia os alunos, que desperte o interesse e deixe de ser vista como uma coisa ultrapassada e chata. O ensino de história pra mim será diferente, estou pensando ainda como...”. Essa postura é a grande dúvida da maioria dos professores de História e, certamente, dos profissionais da educação básica em geral. Seguramente, é a minha também. De qualquer forma, precisam ser feitas propostas que, efetivamente, possam transformar a educação, que possam recolocar a escola em um patamar de importância digno de seu lugar no mundo, de sua função: construir seres humanos.

Considerações finais

O problema da escola é, deveras, bastante complicado. Seria fácil analisar as coisas de maneira maniqueísta, apontar uma prática correta em oposição às práticas incorretas, o certo em oposição ao errado. Porém, nossa realidade é muito complexa para isso. O ser humano é muito complexo. Dessa forma, os múltiplos aspectos a serem analisados se inter cruzam nas práticas, nunca possibilitando conhecer qual seria a maneira ideal de se proceder, onde seria melhor atuar para combater os problemas e qual seria a melhor solução. Mesmo que houvesse uma solução ideal, jamais se aplicaria à totalidade das escolas, nunca poderia – nem deveria – ser generalizante.

“Não vim dar receitas prontas”, brincava uma colega, certa vez, resumindo uma palestra. Geralmente, isto é o que mais ouvimos em palestras e formações: “não há uma receita pronta”, a “proposta está em construção”, etc. Todavia, essa constatação é tão inútil quanto descobrir que a cor do cavalo branco de Napoleão é branca. Embora eu também não tenha receitas prontas, procurarei fazer algumas sugestões, baseadas nas percepções de minha curta carreira docente e nas breves leituras que tenho.

“A escola não prepara para o vestibular, prepara para a vida”. Essa frase apareceu nos questionários que analisamos anteriormente e vai orientar as proposições que seguem. A primeira medida para a melhora da educação pública de nível básico é uma aproximação *efetiva* com o ensino superior. A começar pela reavaliação imediata do processo de seleção para os cursos superiores. O exame vestibular, generalista e objetivo, sempre abordando questões pontuais e muito pouco contextuais, não é um sistema seletivo eficaz, tampouco reflete o potencial dos estudantes. Um primeiro passo para melhorar o aspecto da seleção é que se

leve em consideração a caminhada dos estudantes durante, no mínimo, o ensino médio. Além disso, seria necessário dar espaço a questões dissertativas, nas quais o aluno possa se expressar, fundamentar opiniões, manifestar, realmente, seus conhecimentos. De outro modo, a universidade, os cursos de graduação e pós-graduação devem dar mais atenção à escola pública. Isso requereria uma reformulação nos currículos e na metodologia dos próprios cursos de formação de docentes, dando mais espaço aos estágios, ao ensino na prática. Também é necessário que os intelectuais que pensam a educação estejam mais próximos da realidade escolar para que possam formular didáticas e metodologias viáveis e aplicáveis na prática.

Outro passo importante a ser dado é a integração da escola com a sociedade. As famílias dos alunos, o Conselho Tutelar, as promotorias da Infância e da Juventude e o poder público necessitam de uma integração, não só de medidas reguladoras e/ou punitivas, como acontece geralmente. Da escola muito é exigido, mas pouco auxílio ela recebe, poucas sugestões, pouco respaldo. A sociedade, como um todo, joga seus problemas para que a escola resolva. O resultado está aí. As instituições sociais deverão buscar resolver seus problemas *junto* com a escola, não por intermédio dela.

Então, depois de organizar o contexto, deverão ser promovidas mudanças dentro da escola. As mudanças feitas até agora não têm gerado o resultado necessário, porque foram feitas isoladamente e o problema, como vimos, foi generalizado. Para começar, uma integração interdisciplinar maior é necessária. O ideal seria romper em definitivo com a fragmentação disciplinar, mas isso é muito difícil de ser pensado. O que deve ser enfatizado no processo de ensino-aprendizagem não são conhecimentos específicos, são noções gerais de cada componente ou seja, é o próprio processo de construção dos conhecimentos.

Compete ao professor criar as condições para um *diálogo qualificado*. Isso significa também que o diálogo não pode substituir o ensino, no qual o professor é detentor de um saber específico que transmite aos alunos. Entretanto, os alunos podem, com base naquilo que aprendem, estabelecer uma relação própria com o assunto (ALMEIDA, 2011, p. 96, grifo nosso).

Já sabemos que o professor não transmite saber. No entanto, há conhecimentos que nos competem, informações, práticas, visões de mundo que o aluno não sabe, ou não percebeu ainda e passa a saber por meio dos professores, porque somos, sim, detentores de um conhecimento. Esse é o papel fundamental do professor, como muitos autores salientam: ser mediador, mas um mediador crítico, um mediador culto, que tenha condições de empenhar-se em uma prática qualitativa.

O importante é sempre ter em mente que esse conhecimento é inacabado, que é um possível conhecimento entre vários vieses e que será compreendido e, depois, reinterpretado pelo aluno. E, nesse processo, o diálogo é fundamental, o que é dificultado pela estrutura da escola tradicional. Os conhecimentos devem ser múltiplos, por isso a importância da interdisciplinaridade. Como defende Alves, “[...] por vezes, um poema, uma sonata, um quadro são mais importantes para a vida e a alegria que artefatos de saber e de tecnologia. Precisamos dos dois: do conhecimento e da beleza. Mas, a beleza não é científica” (2003, p. 38-39).

Quanto à história, é necessário que trabalhemos com mais empenho as histórias locais, as histórias dos alunos. Uma noção geral é importante, porém, pode ser repensada e trabalhada de maneira interdisciplinar, sem todo o espaço que a ela se dá. A grande mudança deve ser no sentido de induzir a produção histórica por meio da pesquisa. Os alunos precisam ter mais espaço para pesquisar, criar locais de memória, visitar museus, fazer entrevistas, entre outras ações que priorizem a investigação e, dessa forma, a construção das histórias locais, de suas histórias, ou de outros conhecimentos que lhes sejam significativos.

Para tal, é essencial que haja uma integração efetiva com as demais ciências humanas, pois, com o auxílio da sociologia, da filosofia e da geografia, enfoques variados do conhecimento histórico local e regional surgirão, gerando compreensões efetivamente significativas para os estudantes, que poderão, assim, tomar gosto pela disciplina. Outros campos do conhecimento não curriculares também são bem-vindos: antropologia, psicologia, arqueologia, etc. Nesse processo, as mídias de ensino são fundamentais, não simplesmente como auxiliares, mas como resultado final. A produção de mídias é algo cotidiano entre nossos alunos, o que a torna uma forma didática e interessante de divulgação do conhecimento, além de ser uma aliada importante na avaliação do processo avaliativo.

Enfim, os pontos de ação são muitos e nisso reside a esperança de melhorar a educação básica. O debate nem de longe se esgota nessas páginas, pelo contrário, é preciso ampliá-lo, principalmente, no nível da escola e das instituições sociais que a cercam. Certo é que as mudanças devem ser profundas. Não podemos mais exigir que apenas o professor inove suas práticas. O sistema de ensino como um todo deve ser melhorado, por meio de uma integração social efetiva, maior participação da família e das demais instituições competentes, maior interação com o ensino superior e ampliação das relações entre os professores, para que se possa, então, colocar o próprio conceito de conhecimento escolar em questão e transformá-lo. Assim, poderemos ter outra escola, outras histórias, outra educação.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Ademir Miguel Salini e Douglas Satirio da Rocha

_____. *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*. São Paulo: Verus, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARMINATTI, Bruna. *A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CÔTÉ, Jean-Marc. A 19th-Century Vision of the Year 2000. The public domain Review. 2014. Disponível em: <<http://publicdomainreview.org/collections/france-in-the-year-2000-1899-1910/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

↩ 87

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

PATETA: professor também é gente. Direção: Jack Kinney. Burbank: Walt Disney Studios, 1952. 6min17s. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pRUl6lpjggE>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

1 – Como você avalia o politécnico enquanto modalidade de ensino?

() Muito bom () Bom () Regular () Ruim () Péssimo

Por quê?

2 – A avaliação no Politécnico é, em sua opinião,

() MUITÍSSIMO justa () Bastante justa () Justa () Pouco justa

() Não é justa

Por quê?

3 – Você acredita que o vestibular é um sistema de seleção justo?

() MUITÍSSIMO justo () Bastante justo () Justo () Pouco justo

() Não é justo

Por quê?

4 – Como o vestibular poderia melhorar enquanto sistema de seleção?

5 – Como a escola pública prepara o estudante para o vestibular?

() Prepara muito bem () Prepara bem () Suficientemente

() Prepara pouco () Não prepara

Por quê?

6 – Você considera História uma disciplina importante?

() MUITÍSSIMO importante () Bastante importante () Importante

() Pouco importante () Não é importante

Por quê?

7 – Como a escola e a disciplina de História poderiam melhorar para atender às necessidades dos alunos?

Patrimônio documental do MST: uma experiência do Ceom/Unochapecó na preservação, organização e democratização de fontes para o ensino e a pesquisa no Oeste de Santa Catarina

Ademir Miguel Salini
Douglas Satirio da Rocha

Um documento se constitui no momento em que lanço o meu olhar interrogativo sobre a coisa e pergunto o seu nome, de que matéria-prima é constituída, quando e onde foi feita, qual o seu autor, de que tema trata, qual a sua função, em que contexto sociocultural foi produzida e utilizada, que relação manteve com determinados atores e conjunturas históricas (CHAGAS, 2005).

Introdução

Este artigo relata a experiência do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (Ceom/Unochapecó), nas atividades de preservação, organização e difusão do acervo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destaca, da mesma forma, a importância desse acervo como patrimônio documental e sua contribuição para o ensino e a pesquisa na região Oeste catarinense.

O Ceom,¹ criado em 1986 pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste, hoje mantenedora da Unochapecó, preserva e valoriza a história regional – reunindo, guardando e disponibilizando docu-

¹ O Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina é um programa permanente de pesquisa e extensão comunitária que se empenha, desde 1986, na defesa e valorização do patrimônio cultural da região por meio de atividades permanentes. Entre as atividades, são cinco áreas de atuação mais efetivas: a) centro de documentação e pesquisa, que desenvolve trabalhos de organização, preservação e disponibilização documental; b) biblioteca de apoio, que disponibiliza bibliografias sobre o Oeste catarinense; c) programa Patrimônio, Escola, Comunidade, que atua na constituição e/ou revitalização de museus e construção de histórias locais e institucionais; d) divulgação científica e de cultura, que produz publicações em torno de temáticas e objetivos do Ceom, a exemplo dos *Cadernos do Ceom* (revista temática semestral) – Série Documento (publicação de documentos, obras de referências sobre o Oeste catarinense e áreas de atuação), e materiais de divulgação do Ceom; e) Núcleo de Estudos Etnológicos e Arqueológicos, responsável por pesquisa, guarda, preservação e extroversão de acervos arqueológicos na região.

mentos nos mais variados suportes, para fins de pesquisa, uso em aulas temáticas e apoio para exposições. Ao longo dos seus quase trinta anos de atuação, o centro de memória tem priorizado a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados e a valorização de seus patrimônios culturais, por meio da adoção de políticas de registro e salvaguarda de seus acervos.

Um desses acervos é o do MST,² que, nos últimos anos, proporcionou experiências significativas. Pesquisadores, alunos e professores têm buscado cada vez mais conhecer a trajetória desse movimento e relacioná-lo a novas perspectivas de construção do conhecimento histórico sobre a região Oeste.

As atividades realizadas no acervo em questão são oriundas de uma parceria entre o Ceom e os movimentos sociais – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento das Mulheres Camponesas – por meio do projeto Preservação e Valorização do acervo do Ceom – Patrimônio Cultural do Oeste de Santa Catarina: conhecimento, cidadania e inclusão social, com apoio financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Social.

O acervo do MST tornou-se importante vestígio da trajetória da luta pela terra no Oeste de Santa Catarina, região conhecida nacionalmente pela expressiva atuação dos movimentos sociais. São fotografias, jornais, textos de formação, vídeos, projetos, entre outros elementos, que remontam o cenário das primeiras ações do movimento, no início dos anos 1980 e também na década de 1990. O MST, em seu contexto de constituição, expressou um enfrentamento ao cenário econômico e social do fim da década de 1970 e início dos anos 1980 – período da ditadura militar no Brasil, marcado por profundas mudanças no campo e também na vida dos pequenos agricultores do Oeste catarinense.

Por sua relevância simbólica, riqueza de informações e representação da história e memória de trabalhadores do campo, o acervo do MST é considerado um patrimônio documental da região Oeste. Da mesma forma, por se tratar de um movimento que, atualmente, tem atuação em todo o território brasileiro e exerce grande representatividade na memória social das lutas populares, é também entendido como parte do patrimônio histórico e cultural nacional.

² Poli (2008) destaca que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento de trabalhadores do campo que lutam para conquistar a posse da terra, à qual nunca tiveram acesso ou foram expropriados no processo de penetração das relações capitalistas de produção na agricultura. É importante destacar a presença da Igreja, especialmente por intermédio da Comissão Pastoral da Terra, como um elemento estimulador e aglutinador da organização em diferentes locais. Muitas dessas lutas ocorreram, sobretudo, na Região Sul do país, entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980, cabe destacar que a região Oeste catarinense foi importante no surgimento e na estruturação do movimento. As primeiras ações coletivas organizadas foram o acampamento Encruzilhada Natalino (RS), em 1981, e a ocupação da Fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê (SC), em 1980. Ambas decisivas para impulsionar a organização do movimento no sul do país. Com o passar dos anos, o movimento expandiu-se em todo o país, utilizando-se de estratégias como mobilizações, acampamentos, ocupações, entre outras, como forma de pressão para conquistar a terra e implantar um projeto popular para o Brasil.

A guarda, a preservação e a difusão desse patrimônio tem proporcionado a realização de pesquisas em diferentes campos do saber, contribuindo também para a conscientização e o reconhecimento da memória coletiva, cumprindo, dessa maneira, seu papel social na sociedade.

O acervo como patrimônio

A emergência do MST e sua atuação na região situam-se em um cenário de lutas pela terra que acompanha historicamente a região Oeste catarinense. A trajetória desse movimento representa um contexto de rupturas e transformações e evidencia, principalmente, um conjunto de elementos indispensáveis para compreender esse espaço.

Dessa trajetória resultou um importante acervo que atualmente é compreendido como um patrimônio histórico e cultural, patrimônio que se coloca no presente como agente provocador e fomentador do debate em torno das questões regionais que o cercam.

Nessa relação, vale assinalar que o conceito de patrimônio tem se ampliado e hoje podemos entendê-lo como parte da memória da sociedade. Rodrigues (2000) nos auxilia na compreensão desse significado, atestando para o fato de que é por meio do patrimônio que as sociedades criam formas de representação do passado. Em uma relação que se situa entre o presente e o passado, ele é “[...] um lugar de memória que permite compor imagens que sustentam identidades individuais e coletivas” (RODRIGUES, 2000, p. 106). É nessa perspectiva que as noções de patrimônio cultural e de patrimônio documental³ – que expressam os símbolos da identidade histórica e cultural de um povo por meio dos bens materiais e imateriais de interesse coletivo – nos ajudam a dimensionar tamanha importância que o acervo e a memória desse movimento representa tanto em cenário regional como nacional.

O artigo 216 da Constituição federal, igualmente, reforça essa perspectiva indicando que: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988). Compreendido dessa forma, o acervo que o MST, ao longo de sua trajetória, constituiu como representativo de sua história e memória coloca-se para a sociedade não só como um patrimônio a ser preservado, mas, principalmente, a ser problematizado.

³ Bellotto (2000) aborda o patrimônio documental enquanto conjunto de fundos arquivísticos custodiados pelos arquivos históricos. Em suma, o patrimônio documental constitui-se de documentos de caráter permanente que, passada a sua função primária, adquirem valor cultural, social e educativo, tanto para a instituição que os gerou como para a sociedade.

Em uma ação que figura não somente como contemplativa/saudosista, o patrimônio deve ser questionado e relacionado às problemáticas de seu tempo. Nesse pressuposto, dialogamos com Chagas, ao afirmar que a memória não é o passado projetado no presente e que, por sua vez, “[...] preservar testemunhos materiais não é sinônimo de preservar memória. A memória não está aprisionada nas coisas aguardando um herói libertador, ela situa-se na relação entre o sujeito e o objeto de memorização” (2005, p. 3).

Representante de um tempo que já não existe mais, exceto pelos seus vestígios, esse patrimônio pode ser compreendido também “[...] como representação social, relação estabelecida entre um objeto material ou imagem presente e algo ausente” (POSSAMAI, 2000, p. 17). De fato, essa representação social, seja por meio dos documentos ou qualquer outro vestígio do passado preservado para o presente, não deve ser entendida e dada como natural, uma vez que:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p. 535).

Le Goff também alerta que “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (1990, p. 545).

Nessa ótica, também concordamos com Chagas, quando indica que:

[...] o patrimônio cultural se constitui a partir da atribuição de valores, funções e significados aos elementos que o compõem. O reconhecimento de que o patrimônio cultural não é um dado, mas uma construção que resulta de um processo de atribuição de significados e sentidos, permite avançar em direção à sua dimensão política, econômica e social; permite compreendê-lo como espaço de disputa e luta, como campo discursivo sujeito aos mais diferentes usos e submetido aos mais diferentes interesses (2005, p. 2).

É importante, nessa perspectiva, ressaltar que a produção desses documentos está obviamente vinculada e situada em um tempo e espaço específicos e representa, sobretudo, as relações de indivíduos marcados pelas características e pela conjuntura vivenciadas na região, mas que, conjuntamente, são o resultado da seleção – consciente/inconsciente – da imagem social que o próprio agente constituiu como significativo para representar sua trajetória.

Essa memória do movimento que, no presente, firma-se por meio dos vestígios do passado pode ser compreendida também como um instrumento de resistência desse grupo social. Entendido dessa forma, o patrimônio em questão é uma recordação, um testemunho e, sobretudo, um convite ao passado por meio dos fragmentos preservados no presente.

Entendemos que passado e presente não se desvinculam de um acervo. Segundo Corsetti (2000, p. 54), o patrimônio cultural “[...] e as condições materiais históricas em que esse patrimônio está inserido oferecem condições para que se desenvolva uma postura de interesse pelo conhecimento do passado, na dimensão do entendimento do presente”. Dessa maneira, sabendo que os documentos expressam as relações que os produziram em determinado contexto, eles precisam ser equiparados com as demandas do presente, uma vez que é de se considerar que “há relação entre o que passou, o que está passando e o que pode passar” (RAMOS, 2004, p. 21). Tratando-se do acervo de um movimento que se origina vinculado à questão da terra, problema que acompanha a história do país, é indispensável lançar um olhar sobre esse acervo a partir do presente, de modo que se possa estabelecer conexões com os problemas que tanto o Brasil como a região Oeste experienciaram no passado e ainda convivem no presente.

Nas palavras de Ramos (2004, p. 21): “Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente”. Nesse sentido, no diálogo com as fontes, é necessário relacionar os documentos com a problemática histórica que o cerca, para que se possa, ao contrário de um trabalho meramente mecânico de coleta de dados, construir uma relação entre passado e presente que contribua para a produção de saber crítico frente às diferentes realidades vividas na região Oeste catarinense.

Feitas essas considerações, salientamos a necessidade de compreender e contextualizar os aspectos históricos que permeiam tal acervo, em que os documentos revelam a historicidade que os constituíram.

O acervo e o contexto de sua produção: possíveis relações e provocações

Situado em um contexto de lutas pela terra na região Oeste, o MST também faz parte de um cenário nacional no qual, a partir da década de 1970, observa-se a emergência de novos atores no cenário político. Há, nesse período, o ressurgimento e a efervescência das lutas populares, entre elas, a luta dos trabalhadores do campo.

Em decorrência do agravamento das condições no campo, resultante em especial da política agrícola do governo militar, Poli (2008) evidencia que o Oeste catarinense, no início da década de 1980, foi agitado pelo surgimento de quatro movimentos sociais englobando diferentes extratos da população rural desse espaço. Quase simultaneamente, surgiram nesse cenário o Movimento dos Traba-

lhadores Rurais Sem Terra, o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB) e o Movimento de Oposições Sindicais.

A conjuntura que propiciou a aglutinação dessas forças sociais no campo deve-se ao fato de que a política agrícola esteve engajada no processo de modernização da agricultura, o que favoreceu o empreendimento de caráter empresarial no campo, principalmente no pós Segunda Guerra Mundial e durante o regime militar.

Na contramão da realidade de várias famílias de pequenos agricultores da região Oeste, esse processo gerou drásticas consequências, dificultando principalmente a “[...] adaptação das pequenas unidades de produção agrícola, de caráter familiar, às novas condições de produção” (POLI, 2008, p. 15). Na época, perante todas as mudanças sentidas no campo, ainda predominantemente marcado pela pequena propriedade e pela agricultura de base familiar, existia a insegurança da permanência das famílias no campo. Os endividamentos resultantes da tentativa de acompanhar as exigências da modernização da agricultura assim como a crise na suinocultura contribuíram para que muitas famílias vendessem – ou entregassem para os bancos – as suas terras e/ou vendessem muitos de seus bens, contribuindo para o acentuado êxodo registrado no período.

Os efeitos desse processo na região Oeste, vivenciados principalmente pelas famílias de pequenos agricultores, também desencadearam um contexto de mobilizações e protestos ainda nos últimos anos da década de 1970: “[...] ao mesmo tempo em que provocou o êxodo, levando muitas famílias a se deslocar para o espaço urbano, ou para outras fronteiras agrícolas [...] desencadeou-se também reações políticas na forma de movimentos sociais” (POLI, 2008, p. 15). Paim e Gasaretto (2007, p. 215) apontam também que “[...] a imposição de políticas do capitalismo moderno implantado através do pacote da revolução verde e, consequentemente, o êxodo rural [...]” foram os principais fatores que influenciaram no cenário de mobilizações na região Oeste, motivando trabalhadores sem-terra e mulheres agricultoras a se organizarem de forma coletiva.

Como já foi possível perceber, “O MST é fruto da unificação de diversas lutas e conflitos em torno da questão da posse da terra, lutas essas ocorridas sobretudo na região Sul do país, entre o final dos anos 70 e início da década de 80” (POLI, 2008, p. 88). O movimento é também representação de um dado tempo em que se verifica uma tensão e um choque entre um modelo de agricultura moderna, notadamente legitimada por um saber científico sobre o rural e um modelo de agricultura baseada também em saberes vinculados às tradições e aos costumes das famílias da região.

A emergência desse movimento evidencia um conjunto de fatores pertinentes ao estudo das relações sociais desse espaço e, tratando-se dos documentos resultantes de suas ações, aqueles selecionados ao longo de sua trajetória, são múltiplas as questões que permeiam o acervo para além de sua produção/constituição inicial.

Os documentos podem suscitar, em seu conjunto, diferentes observações e análises sobre a constituição e atuação do MST no Oeste de Santa Catarina bem como na participação do processo histórico dessa região. Em particular, para aqueles que geraram os documentos e que por vários motivos os guardaram e os elegeram como representantes da história, os documentos guardam imagens, textos e histórias de indivíduos. São a memória e o testemunho da luta pela terra empregada por uma parcela de agricultores sem-terra da região.

Os documentos representam assim duas fontes de resistência: uma por meio da ação do movimento, lutando pela terra, e outra por meio da memória construída na prática social, que luta contra outras memórias, que, historicamente silenciaram a luta de homens e mulheres dentro do processo de constituição e participação da região.

No interior desse acervo, podem-se observar vozes e discursos de diferentes sujeitos, presentes em textos, panfletos, cartas, materiais de formação, entre outros. Ao contrário disso, é geralmente quando está “transgredindo” a “ordem” que o movimento ganha visibilidade na imprensa, o que, por sua vez, contribui para a construção de uma representação negativa sobre o movimento e suas formas de atuação. Entretanto, mesmo sob essas condições, o próprio movimento colecionou, ao longo de sua trajetória, as diferentes notícias que saíram na imprensa sobre suas ações. A imprensa foi, e ainda é, um dos instrumentos utilizados para chamar a atenção de determinados problemas e divulgar as suas pautas; “[...] quando ocorre um motim, uma insurreição, um protesto público, pela primeira vez a massa de despossuídos será ouvida não através da passividade dos números silenciosos, e sim através dos gestos violentos e ruidosos” (BARROS, 2004, p. 123). É principalmente quando o movimento e seus agentes deixam de ser apenas dados do censo e ocupam lugares que para eles não estariam previstos que eles começam a figurar como atores sociais para a mídia. Dessa forma, as notícias sobre o MST, distantes de ser expressão da verdade, são importantes fontes a serem problematizadas, questionadas.

Com a preservação e disponibilização desse acervo para acesso de professores, alunos e pesquisadores, o ganho está justamente na incorporação de novos problemas à história da região. É no contato e na pesquisa com esse acervo que uma série de questões pode ser observada em sua documentação: como é possível pensar em novos protagonistas na história regional? Quais são os novos

referenciais sobre o processo histórico da região Oeste catarinense que podemos extrair da documentação resultante da luta pela terra do MST? Qual o lugar das disputas pela terra na representação – conflituosa – da identidade regional e daquilo que compreendemos como Oeste catarinense? Essas são questões que, preferencialmente, devem suscitar outras.

Nesses termos, o acervo do MST é, sobretudo, um objeto de provocação para a história da região, constituindo-se como uma rica fonte para o ensino e a pesquisa no Oeste catarinense. O desafio, nesse sentido, é problematizar sua documentação como forma de compreender as relações sociais, políticas e econômicas da região. É possível, dessa maneira, pensar em uma ação crítica diante dos documentos, questões que conectam a luta pela terra com outros temas que a circundam, como a agricultura, as questões ambientais, as relações de trabalho, o cotidiano familiar no campo, o papel das lideranças, bem como outras questões ainda postas em nosso presente.

Preservação e democratização do acervo do MST

Os documentos históricos do MST constituem um riquíssimo acervo, tanto em volume como em variedade de suportes documentais. São documentos que resultam de suas atividades administrativas, de lutas nas mobilizações, da organização de base do movimento, da formação política, da comunicação, entre outros. Entre eles, podemos destacar fontes como: fitas VHS e K7, fotografias, jornais do movimento, textos, clípagens de jornais, livros, projetos, faixas e bandeiras. Vale ressaltar o representativo número de fotografias do acervo, composto por cerca de 8 mil exemplares. As fotografias retratam e ilustram momentos de mobilizações, passeatas, protestos, assentamentos, manifestações, marchas, congressos, assembleias, ocupações, acampamentos, audiências, reuniões, encontros, cursos, eventos festivos, eventos esportivos, feiras, exposições, etc. Ou seja, parte da trajetória do movimento pode ser problematizada por intermédio das imagens, que são alvo de interesse cada vez maior dos historiadores como fontes históricas.

Fazem parte também do acervo livros, cartilhas e apostilas que tratam de assuntos como agricultura, cultura, comunicação, direitos humanos, ecologia, economia, educação, enciclopédias, formação, história, religião, movimentos sociais, política, reforma agrária, saúde, sindicalismo, trabalho, violência, entre outros. São testemunhos que subsidiaram o movimento nos momentos de formação coletiva e individual dos seus integrantes. As fitas de vídeo abordam temas como globalização, disputa pela terra, caminhadas dos trabalhadores, vida ru-

ral ou programas de capacitação popular. Há, também, os documentos textuais oriundos do desenvolvimento das atividades administrativas e funcionais do movimento.

Antes da parceria entre o Centro de Memória e os movimentos sociais, os documentos do MST não estavam em condições que favoreciam a sua preservação, divulgação e tão pouco a pesquisa, pois estavam armazenados sem os cuidados necessários, carecendo de critérios técnicos que possibilitassem sua salvaguarda, bem como havia falta de metodologias de organização.

Outro fator comum em lugares de guarda de documentos é a falta de espaço adequado, o que influencia diretamente no estado de conservação. Em relação ao acervo do MST, os documentos estavam expostos à poeira, à grande quantidade de grampos e cliques metálicos oxidáveis, fitas adesivas, colas ácidas, grande quantidade de anotações a caneta nas fotografias, além de muitos documentos apresentarem processo de degradação pela ação de traças, com manchas d'água e rasgos pelo manuseio inadequado.

Com o objetivo de mudar esse quadro e garantir o acesso e o uso desse acervo, o Ceom, por intermédio do Centro de Documentação e Pesquisa, iniciou as atividades de curadoria,⁴ primeiramente, visando estagnar a degradação dos documentos e, conseqüentemente, prolongar sua vida útil, posteriormente, para garantir o acesso e a divulgação mediante a sua organização.

Higienização

Uma das primeiras ações foi a higienização de todo o acervo, independentemente de seus suportes. Camargo e Bellotto (1996, p. 42) definem a higienização como: “Retirada da poeira e outros resíduos estranhos aos documentos, por meio de técnicas apropriadas com vistas à sua preservação”. Dessa forma, a higienização constitui-se em uma das etapas mais importantes quando se trata de documentos históricos, sendo indispensável no processo de preservação e conservação.

Para a realização do processo de higienização, foi necessário o trabalho de seis alunos bolsistas: três que desempenharam as atividades relativas à documentação textual, dois para as atividades com as fotografias, e um para a limpeza e descrição das fitas VHS e K7. Em todas as atividades realizadas, a equipe trabalhou devidamente protegida com máscaras, luvas e jalecos – equipamentos de proteção individual.

⁴ Entende-se como curadoria o processo de higienização, organização, acondicionamento e guarda das fontes documentais.

Conforme demonstra a Figura 1, foram usados instrumentos como capelinhas (espécie de caixa confeccionada em papel neutro que serve para proteção e depósito das sujidades no processo de limpeza) e trinchas macias para retirar as sujidades que se encontravam na superfície e no interior das fibras do papel, extratores para a extração de grampos e clips metálicos.

Figura 1 – Higienização de documentos do MST



Fonte: acervo Ceom/Unochapecó.

As fotos necessitavam de cuidados especiais devido à sua fragilidade, assim, foram higienizadas a seco, algumas com o auxílio de produtos, como acetona, cola produzida a partir do pó de metilcelulose e borracha ralada, visando à remoção de colas, manchas e inscrições. Nas fitas VHS e K7, realizou-se limpeza superficial, usando flanelas umedecidas em água deionizada e álcool, retirando o excesso de poeira, quando necessário, foram acondicionadas em novas embalagens.

Organização

A organização dos documentos é uma etapa extremamente importante, pois é a partir desse trabalho que se torna possível aos pesquisadores e à comunidade em geral consultar de forma rápida e segura as fontes documentais. Essa etapa iniciou com a identificação dos documentos com a aplicação de um formulário que possibilitou extrair as informações relevantes que subsidiaram a elaboração do arranjo documental.

Figura 2 – Identificação de documentos



Fonte: acervo Ceom/Unochapecó.

A constituição do arranjo documental é a etapa mais complexa do trabalho. No entanto, a pesquisa possibilitou a classificação documental e o entendimento da origem e das atividades-fim em que os documentos foram produzidos, para que pudessem ser assim reunidos em grupos. Confirmando o que Gonçalves (1998, p. 13) afirma: “Nenhum documento de arquivo pode ser plenamente compreendido isoladamente e fora dos quadros gerais de sua produção – ou, expresso de outra forma, sem o estabelecimento de seus vínculos orgânicos”.

Foi por meio do estabelecimento desses grupos que compreendemos a vinculação dos documentos com a trajetória de existência do MST. Os grupos identificados foram: 1 Agricultura Familiar, 2 Reforma agrária, 3 Formação, 4 Educação, 5 Cooperativas, 6 Política partidária, 7 Mártires, 8 Gênero: mulher, 9 Comunicação, 10 Coordenação nacional, 11 Setor pessoal, 12 Contabilidade, 13 Administrativo, 14 Conflitos no campo, 15 Divulgação, 16 Imprensa.

Para as fotografias, foi necessário um arranjo específico, nele, os grupos identificados foram: 1 Lutas, 2 Ocupação, 3 Assentamento, 4 Formação política, 5 Educação, 6 Cultura e lazer, 7 Divulgação, 8 Política partidária, 9 Mártires, 10 Secretarias, 11 Construção civil, 12 Trabalho voluntário, 13 Estrutura física.

Cabe destacar que este trabalho resultou da análise dos documentos e informações que subsidiaram a pesquisa do movimento, mas também da colaboração de integrantes do movimento com importantes informações que não estavam registradas. O arranjo documental, elaborado para representar de forma esquemática a documentação do MST, apresenta, sobretudo, as diferentes frentes de atuação do movimento, em diferentes períodos. Em suma, é mais do que um instrumento técnico de hierarquia dos documentos gerados, é um índice de histórias e trajetórias, apresentado sob as diferentes formas do fazer do movimento. Configura-se, em especial, como um indicativo de uma história contada em documentos que registram ocupações, acampamentos bem como a formação do centro do movimento.

Guarda

Finalizada a pesquisa, a identificação e, conseqüentemente, o arranjo, os documentos foram guardados com a finalidade de garantir a conservação. Os documentos em suporte papel foram envelopados em folhas A3 neutras, posteriormente armazenados em caixas poliondas e acomodados em estante deslizante, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Reserva técnica – estante deslizante



Fonte: acervo Ceom/Unochapecó.

Para facilitar a identificação dos documentos, adotou-se a cor vermelha para as caixas, com uma sequência numeral na parte externa para facilitar e agilizar a busca. As fotografias foram acondicionadas individualmente em filme poliéster cristal e guardadas em pastas suspensas na estante deslizante. As fitas VHS e K7 foram guardadas em armários de madeira e os livros foram listados e catalogados.

Com esse trabalho, todo o acervo do MST passou a estar disponível para visita e pesquisa. Alunos, professores e pesquisadores, ao ter contato com esse acervo, têm à sua disposição uma variedade de documentos que foram produzidos e acumulados ao longo da trajetória do movimento na região Oeste catarinense.

Divulgação do acervo

A democratização das fontes é parte fundamental para a valorização de um acervo histórico. Dessa forma, partilhamos da afirmativa de Chagas, que defende que:

É pela comunicação que a condição de documento emerge. A comunicação é que torna possível a emergência do novo. Em outros termos: o processo de comunicação é base necessária para a produção de conhecimento original, a partir do bem cultural preservado. De outro ângulo: o processo de investigação amplia as possibilidades de comunicação do bem cultural e dá sentido à preservação (2005, p. 1).

↩ 101

Dentre algumas ações de divulgação do acervo, o centro de memória desenvolveu a exposição Movimentos: lutas camponesas no Oeste de Santa Catarina. A exposição foi elaborada com base na pesquisa sobre os acervos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento de Mulheres Camponesas, e é composta por imagens que retratam a luta pela terra e os sujeitos envolvidos.

Acompanham a exposição itinerante módulos expositores confeccionados em material leve e prático para transporte e instalação em diferentes espaços, tais como escolas, clubes, praças, assentamentos, etc. A exposição é composta por ampliações fotográficas e textos em *banners*, dois nas dimensões 200 cm x 180 cm, oito nas dimensões 50 cm x 70 cm e dezesseis com dimensões 30 cm x 40 cm, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Visita de professores e alunos à exposição



Fonte: acervo Ceom/Unochapecó.

A exposição circulou em diversos espaços da região, divulgando a trajetória desses movimentos ao longo do tempo, contribuindo para apresentar para a comunidade regional as diferentes realidades vividas pelos indivíduos no processo de organização e atuação dos movimentos sociais.

Outra frente de democratização do acervo é a divulgação das fontes iconográficas (fotografias) em banco de dados *on-line*.⁵

⁵ Disponível em: <<http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index>>.

Figura 5 – Página de pesquisa do banco de dados do Ceom/Unochapecó



Fonte: Banco de dados e acervo digital Ceom/Unochapecó.

O banco de dados permite o acesso às fontes de qualquer lugar, contribuindo para a agilidade das pesquisas e também para a preservação das fontes, uma vez que, estando disponíveis em ambiente virtual, as fotos originais terão maior durabilidade.

Além do banco de dados e do contato pela exposição, professores e alunos têm utilizado *in loco* o acervo do MST para pesquisas, atividades didáticas e culturais. O acervo, nesse sentido, ao subsidiar diferentes temáticas de estudo em aulas do ensino fundamental ao superior, tem enriquecido de maneira significativa a relação das fontes com a prática educativa.

Ao comunicar/divulgar o acervo em uma proposta de democratização das fontes e inserção de novos elementos para a história do espaço regional, o centro de memória tem conferido ao acervo um papel de agente problematizador, de elemento de conscientização e educação, voltado especialmente para uma ação cultural e social, na região de atuação do movimento.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos a importância do acervo do MST enquanto patrimônio documental regional e nacional. Nessa perspectiva, o trabalho realizado pelo centro de memória proporcionou, além do caráter técnico no tratamento dos acervos, a articulação social e cultural, conferindo aos documentos e ao centro de memória um papel importante na preservação, divulgação e produção do conhecimento por meio dos acervos.

De modo geral, as ações relativas ao acervo do MST contribuíram – e ainda contribuem – para a ampliação das fontes históricas sobre a região Oeste catarinense, mas, sobretudo, para um maior conhecimento do movimento, de seus agentes e da sua participação social no processo histórico da região.

A contribuição desse acervo situa-se na possibilidade de examinar, sob outros prismas, a participação política e social de sujeitos antes “excluídos” dos documentos “oficiais” e, conseqüentemente, da história regional.

Preservar e disponibilizar esses fragmentos do passado regional é garantir a possibilidade de novas perguntas e respostas às demandas do presente, é lançar luz sob pontos ainda escuros e, diante dos silêncios e “esquecimentos”, dar voz e vez às memórias que expressam as contradições do processo de desenvolvimento da região Oeste de Santa Catarina.

Referências

BARROS, José D’Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. Patrimônio documental e ação educativa nos arquivos. *Ciência e Letras*, Porto Alegre, n. 27, p. 151-166, jan./jun. 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_216_.shtml>. Acesso em: 22 set. 2015.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros; Núcleo Regional de São Paulo; Secretaria do Estado da Cultura, 1996.

CHAGAS, Mario. Cultura, patrimônio e memória. *Revista Museu*, Rio de Janeiro, maio 2005. Disponível em: <<http://revistamuseu.com/18demaio/artigos.asp?id=5986>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. *Ciências e Letras*, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, n. 27, p. 49-57, jan./jun. 2000.

GONÇALVES, Janice. *Como classificar e ordenar documentos de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

PAIM, Elison; GASARETTO, Sirlei A. K. Aspectos da construção histórica do Movimento de Mulheres Camponesas e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em Santa Catarina. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, n. 27, p. 211-255, 2007.

POLI, Odilon Luiz. *Leituras em movimentos sociais*. 2. ed. rev. Chapecó: Argos, 2008.

POSSAMAI, Zita Rosane. O patrimônio em construção e o conhecimento histórico. *Ciências e Letras*, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, n. 27, p. 13-24, jan./jun. 2000.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

RODRIGUES, Marly. *Imagens do passado: a instituição do patrimônio em São Paulo 1969-1987*. São Paulo: Unesp, 2000.

O ensino de história por meio da internet: experiências no ensino médio

Alex Juarez Müller

Introdução

Esta pesquisa analisou o uso das mídias sociais na educação por meio de práticas de sala de aula no componente curricular de história. As atividades foram realizadas com turmas do ensino médio de duas escolas estaduais do município de Taquara, nos anos 2012 e 2013, e envolveram aproximadamente mil discentes.

O objetivo do uso das mídias constituiu-se em convergir distintas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da história e proporcionar abordagens diferentes das habituais. As mídias utilizadas foram o *blog* e a rede social Facebook, para as quais convergiram diferentes meios de comunicação digitais disponíveis na rede mundial de computadores. As atividades propostas foram realizadas em sala de aula e a distância, por meio de recursos digitais disponíveis na internet, tais como: jornais, revistas e canais de vídeos.

A realidade das instituições escolares, onde as atividades foram aplicadas, é distinta, como se percebe na breve descrição a seguir:

- a) Escola 1: nessa escola, foi proposto o uso das mídias no ano de 2012. A instituição está localizada no centro da cidade, atende alunos de diversos municípios da região do Vale do Paranhana e tem um perfil de educandos, em sua maioria, de classe média. A escola caracteriza-se por ofertar ensino médio e técnico;
- b) Escola 2: nessa escola, foram realizadas atividades no ano de 2013. A instituição está localizada em um bairro periférico da cidade de Taquara e abrange alunos de suas adjacências com perfil social diverso, além disso, a maioria dos familiares são trabalhadores fabris ou do comércio. Essa instituição caracteriza-se por ofertar o ensino básico completo.

No segundo semestre de 2012, foi criado o *blog* Blogalização, no endereço eletrônico <www.blogalizacao.blogspot.com.br>. O *blog* tinha função, em um primeiro momento, de facilitar o trabalho do professor e ofertar o material didático a ser utilizado em sala de aula. Assim, inicialmente, o *blog* funcionava apenas como um espaço de disponibilização do material que seria utilizado nas aulas. Nessa etapa, o recurso digital foi utilizado na Escola 1.

Em um segundo momento, no primeiro semestre de 2013, foi mudada a abordagem do *blog*, pois se constatou que, ao contrário da Escola 1, onde os alunos consultavam o material previamente, os estudantes da Escola 2 não consultavam o material disponível no ambiente digital em suas residências. Assim, a alternativa foi ofertar as atividades em sala de aula.

Na Escola 2, também se constatou que os educandos faziam uso do Facebook frequentemente, portanto, a proposta foi o uso dessa rede social por meio de um grupo denominado Historiando – Professor Alex Juarez Müller.

As duas ferramentas, o *blog* e o Facebook, proporcionaram um ambiente participativo e interativo além da sala de aula. No decorrer de um ano e meio, as duas ferramentas foram utilizadas, inicialmente, para facilitar o trabalho do professor, porém, mostraram-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem, conforme veremos a seguir.

A primeira parte desta pesquisa consiste em uma breve revisão da bibliografia pertinente ao ensino de história no ensino médio e no uso da internet como ferramenta de ensino e aprendizagem. Na segunda parte, analisam-se as práticas e os resultados obtidos a partir de atividades envolvendo o *blog* e o Facebook.

Convergências: o ensino de história e a internet

No decorrer do século XX, a história passou por uma revolução que a levou do âmbito do memorialismo – importância aos nomes elencados pela elite dominante – para um processo histórico de reconhecimento e pertencimento da história da sociedade. Le Goff (2003) aponta que esse desenvolvimento tornou a história coextensiva ao homem com forte caráter essencial na identidade individual e coletiva da humanidade, proporcionando o resgate da escuridão da parcela da sociedade que não exercia seu poder de pertencimento na construção histórica.

As novas abordagens históricas contemplam o ser humano na condição de agente participante da história, portanto, os enfoques historiográficos trabalham pelo viés social e cultural da sociedade, proporcionando o uso de diferentes fontes históricas. Atualmente, não só o documento escrito possui valor histórico, mas também uma série de documentos tangíveis e intangíveis que podem problema-

tizar a história de um determinado grupo social. Entendemos que: “O documento [...] é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente [...]” (LE GOFF, 2003, p. 546).

O documento enquanto monumento é resultado de uma montagem da história, da sociedade e das épocas sucessivas nas quais continuou a existir. O documento deve ser analisado e desmitificado, além disso, ele deve ser analisado na sua totalidade, ou seja, toda e qualquer fonte que permita descobrir os fenômenos que levam a compreender o documento é útil (LE GOFF, 2003).

Nos espaços cotidianos da sociedade, existem diversos monumentos que podem ser tomados como documentos, o que identifica a necessidade de dar significado aos lugares nos quais os indivíduos vivem. Nessa ocasião, o entendimento da região ganha importância no processo de ensino e aprendizagem da história, possibilitando o interesse do aluno pela construção do conhecimento e atingindo o objetivo principal da história, que “é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (BRASIL, 2006, p. 72).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências Humanas (ensino médio) apontam que “[...] a pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico” (BRASIL, 2000, p. 21).

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) de Ciências Humanas também apontam para a importância que deve ser atribuída ao lugar em que o aluno se insere, sendo necessário “contextualizar as ações dos sujeitos nos diferentes espaços de ação no cotidiano em suas esferas públicas e privadas e nas suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2002, p. 70-71).

A contextualização dos diferentes espaços sugere a compreensão do que é região, que não pode ser encarada como algo estático e material, pois o espaço regional não é fixo, e sim social, com diversos conjuntos heterogêneos (CARBONARI, 2009). Portanto, é importante que o professor tenha conhecimento do espaço em que seus alunos estão inseridos para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Para Bourdieu (1989), não basta apenas conhecer a região, é preciso cuidar para não cair em repetições habituais das histórias locais. Assim, o professor deve observar a realidade da sua escola para que ele saiba fazer uso das peculiaridades regionais, mas, ao mesmo tempo, (re)interpretar os possíveis erros cor-

riqueiros que repetem as histórias não problematizadas e que acabam fazendo uso do espaço apenas como forma de exaltar os antigos meios de perpetuação das elites.

Trabalhar com o ensino médio traz a necessidade de compreender a realidade em que se insere o espaço escolar, pois as *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para as ciências humanas* (BRASIL, 2002) assinalam que o ensino médio não deve mais ser visto como preparatório para o ensino superior ou profissionalizante, e, sim, como responsável pela educação básica na preparação para a vida, para a cidadania, para a aprendizagem contínua e, eventualmente/diretamente, para o mundo do trabalho.

Somente quando o professor compreender as múltiplas realidades do espaço em que o aluno está inserido é que ele vai conseguir proporcionar a mudança proposta para o ensino médio. Além disso, as *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006) demonstram que a pesquisa construída nas universidades, para ter significado, precisa estar relacionada aos problemas da escola.

As *Orientações educacionais para as ciências humanas* (BRASIL, 2002) revelam que as mudanças necessárias no ensino médio pretendem proporcionar aos estudantes condições de comunicação e argumentação, compreensão e enfrentamento de problemas de suas realidades, participação da sociedade, além de poder escolher e propor, tomar gosto pelo conhecimento e saber aprender.

As mudanças propostas pelas *Orientações educacionais para as ciências humanas* (2002) no universo da história somente terão efeitos no momento em que o professor perceber que não basta se apropriar do conhecimento histórico, mas que é preciso também preocupar-se com o estudo da aprendizagem para compreender como pensa o jovem (CAIMI, 2007).

Para Caimi (2007), o profissional da história deve se desprender da urgência de querer dar conta de “toda a história” em pouco tempo, pois a quantidade de conteúdo acaba gerando o empobrecimento da metodologia do professor. As *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006) demonstram que a infinidade de assuntos que a história oferece levou a optar-se, como parâmetro para o ensino de história, pelo uso de conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico, proporcionando a articulação com as práticas de sala de aula e com as diferentes realidades sociais das escolas.

O professor somente conseguirá fazer uso de novos métodos no momento em que ele se desprender e observar a sua prática e o ambiente educacional em que está inserido, percebendo as suas particularidades. Dessa forma, o profissional poderá fazer uso, por exemplo, das NTICs, como o uso da rede mundial de computadores e da convergência de diferentes mídias disponíveis por meio desse meio de informação e comunicação global.

Para Bévort e Belloni, as NTICs:

[...] representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com: uma cultura midiática muito mais interativa e participativa entre os jovens; fronteiras indefinidas entre a elite produtora de mensagens e a massa de consumidores; novos modos de fazer política e novas possibilidades democráticas (2009, p. 1091).

Conforme as autoras, as NTICs despontaram no final do século XX, decorrentes do avanço das telecomunicações e da informática. Essa mudança difundiu a digitalização de diversos meios de comunicação (rádio, cinema, televisão, impressos) dentro de um único componente, denominado internet.

O pesquisador Moran (1997) afirma que a internet está entre as principais ferramentas digitais de democratização, pois, por meio desse instrumento, é possível explorar inúmeras potencialidades. Da mesma forma, Kenski (2007) indica que, dentre as inúmeras tecnologias existentes hoje, a internet proporcionou a articulação entre pessoas que estão conectadas em diferentes locais ao mesmo tempo, com a rede mundial de computadores como o espaço possível de integração e articulação.

Moran discute que a internet divulga, ensina, comunica e gera pesquisa, podendo ocorrer da seguinte maneira:

A divulgação pode ser institucional – a escola mostra o que faz – ou particular – grupos, professores ou alunos criam suas *home pages* pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, ao vivo – durante a aula – ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. Nas atividades de apoio ao ensino, podemos conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. A comunicação ocorre entre professores e alunos, entre professores e professores, entre alunos e outros colegas da mesma ou de outras cidades e países. A comunicação se dá com pessoas conhecidas e desconhecidas, próximas e distantes, interagindo esporádica ou sistematicamente (1997, p. 1).

De acordo com Kenski (2007), o uso da internet no processo de ensino e aprendizagem somente se consagrará como ferramenta educacional quando os profissionais e as instituições pararem de restringir o seu uso a determinados espaços ou a determinadas disciplinas.

Moran (1997) defende que, para o professor fazer uso da internet, é necessário uma postura diferente da habitual, pois, com a rede mundial de computadores, o docente assume a função de coordenador do processo entre o aluno e as informações pela ferramenta. Kenski (2007) assinala que, para o professor assumir esse lugar, é necessário o domínio pedagógico da tecnologia utilizada, observando o espaço em que a escola e o aluno se encontram.

O domínio da técnica e do seu uso pedagógico é importante, porque os problemas causados pela internet podem acarretar em facilidade excessiva de informação e pouca construção de conhecimento, surtindo na cópia de trabalhos prontos sem que o aluno os compreenda. Também produz a vigilância exagerada de escolas que precisam colocar filtros nas redes internas para evitar determinados acessos dos alunos (KENSKI, 2007).

As inúmeras possibilidades que a internet oferece dispersam os alunos, uma vez que é mais atraente navegar do que analisar e separar o útil do não útil. As páginas com maior número de imagens e visualmente mais bem elaboradas chamam mais atenção, deixando os lugares menos visuais de lado, o que pode ocasionar a perda de informação relevante (MORAN, 1997).

Para Mercado (2002), a internet é uma importante ferramenta pedagógica que oferece diversas formas de comunicação que proporcionam a inter e a pluridisciplinaridade da educação. A internet estimula a socialização do conhecimento entre alunos e professores, aproxima os docentes dos estudantes, torna a educação mais dinâmica, o ensinar mais interativo e cria uma espécie de memória compartilhada.

A internet disponibiliza uma série de recursos capazes de realizar a convergência de diferentes mídias, como jornais, canais televisivos, filmes e músicas. O *blog* e o Facebook foram os meios utilizados para convergir os diferentes recursos de comunicação digital. A escolha dessas mídias sociais deve-se ao fato de que elas são formas modernas de socialização, além disso, se fossem consideradas um país, ocupariam o topo do *ranking* na categoria população, devido à quantidade de usuários (RAMALHO, 2010). Para Bauman (1999), essa abrangência populacional mostra o quão extraterritorial são essas mídias, passando por cima de qualquer fronteira física.

Entendemos que a mídia social é uma ferramenta de comunicação e que para ela emergir é preciso a interação entre os atores que agem de forma social, permitindo a apropriação para a sociabilidade (RECUERO, 2008). Para Comm (2009), a mídia social é um conteúdo criado pelo seu público, o que leva a crer que não existe apenas um editor ou redator, o que existe é a interação entre quem posta a informação e quem a lê e comenta, agregando novas informações que levam à participação social por meio da publicação.

Os *blogs*, na condição de mídias sociais, são ferramentas digitais que “criam um excelente contexto de comunicação mediada por computador para expressão individual e interações colaborativas no formato de narrativas e diálogos” (FRANCO, 2005, p. 3). Ainda, apresentam como características técnicas:

[...] a possibilidade de publicação instantânea, em entradas cronologicamente inversas, permitindo a divulgação de textos, imagens, músicas, a capacidade de arquivamento de mensagens anteriores, disponível ao leitor, além de hiperlinks, que tanto podem, complementar o assunto em debate, quanto relacionar um blog a outros blogs (FRANCO, 2005, p. 3).

O Facebook é uma das redes sociais mais utilizadas no mundo. É caracterizada como “um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários” (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p. 2). Dada sua popularidade e informalidade, que se distingue do modelo convencional do ambiente de sala de aula, escolhemos o Facebook como uma ferramenta digital para possibilitar a integração, a partilha e a colaboração entre alunos e professores (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010).

Entendemos que o uso das mídias sociais como forma de convergir/integrar as NTICs, “[...] em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

112 ➡ Análise das práticas de ensino e aprendizagem com mídias sociais

Neste tópico, analisamos as práticas realizadas nos anos de 2012 e 2013 com aproximadamente mil alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio. Inicialmente, abordamos a organização do *blog* Blogalização e da página no Facebook Historiando – Professor Alex Juarez Müller. Em seguida, analisamos a prática pedagógica por meio das atividades propostas por meio das mídias vídeo, gênero textual, áudio e imagens.

Organização do *blog*

O *blog* denominado Blogalização tem a seguinte organização:

1. **Barra de identificação:** (Figura 1) nessa barra, estão os objetivos do *blog* como também a identificação do professor.
2. **Barra de componentes curriculares:** (Figura 1) nessa barra, estão categorizados os componentes curriculares, o aluno pode acessar o material para aula ou realizar a atividade proposta.
3. **Barra lateral, Páginas de interesse:** (Figura 1) nessa barra, estão localizados os materiais extras para consulta do aluno, como revistas, eventos, instituições culturais e pesquisas elaborados pelos alunos.

4. Rede social Facebook: (Figura 2) quando o usuário curte a página pelo *blog* ou pelo Facebook, ele recebe o *status* atualizado das publicações.

Figura 1 – *Blog*



Fonte: disponível em: <www.blogalizacaoa.blogspot.com>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Figura 2 – Página do *blog* na rede social Facebook



Fonte: disponível em: <<https://www.facebook.com/blogalizacao?fref=photo>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

113

Organização do grupo Historiando – Professor Alex Juarez Müller

O grupo do Facebook (Figura 3) denominado Historiando – Professor Alex Juarez Müller é de caráter fechado e direcionado para os alunos do ensino médio. Os demais interessados podem participar, desde que discutam no grupo assuntos relacionados aos temas das postagens.

Por se tratar de um grupo do Facebook, a organização visual é padrão, portanto, a dinâmica fica restrita aos temas propostos nas postagens. Uma postagem permanece fixa no topo da tela em que está escrito o objetivo do grupo: “Grupo dedicado a discussões sobre história e afins. Todos podem e devem contribuir com postagens”.

Figura 3 – Grupo Historiando – Professor Alex Juarez Müller



Fonte: disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/507953775953200/?fref=ts>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Análise das atividades

O *blog* e o Facebook foram utilizados para atividades que envolveram meios de comunicação digitais diversos, como vídeos, gêneros textuais, áudios e imagens (fotografias e pinturas), que serão analisados a seguir.

Vídeo

Os pesquisadores Serafim e Souza (2011) apontam que a vivência com as multimídias na escola geram a dinamização e a ampliação das habilidades cognitivas, a possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede. Eles também discutem que, por meio da multimídia, é possível uma reestruturação da

apresentação, da demonstração e da informação do que é trabalhado no ambiente escolar.

O uso do vídeo como método pedagógico ocorreu por meio de duas práticas, a primeira consistiu na disposição do material *on-line* para que os educandos consultassem o material nas suas casas, a segunda prática na disposição de material a ser utilizado em aula.

O exemplo apresentado consiste-se de uma atividade realizada em aula sobre a missão francesa no Brasil,¹ proposta para o 2º ano do ensino médio. Os alunos tiveram de consultar um vídeo-documentário² e também um gênero textual.³ Na ocasião, o vídeo estava com legendas, pois o laboratório da escola não oferecia áudio nos computadores. Os alunos deveriam responder, comentando a postagem, às seguintes questões: 1. Faça um comentário sobre a importância da missão francesa para o Brasil; 2. Qual a relação da missão francesa com D. João VI?; 3. Qual eram os temas abordados pelos artistas franceses?

Dentre os 33 comentários, seguem dois exemplos, no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de comentários da aula sobre a missão francesa no Brasil

Exemplo 1: Depois de 1808 quando a família real portuguesa mudou para o Brasil após oito anos depois com a chamada missão francesa um grupo de artistas que vieram da França tinha como objetivo fundar uma escola de artes.

Os artistas da missão vieram para o Brasil e foram acolhidos por D. João, esperança de que isso pudesse ajudar nos processos de renovação do Rio de Janeiro e de afirmação da corte do país.

Os temas eram relacionados ao modo de vida de pessoas, paisagens e a realidade social brasileira, a cenas do cotidiano, temas mitológicos e temas ligados à Napoleão Bonaparte “nobreza”.

Exemplo 2: A Missão Francesa foi um grupo de artistas franceses que vieram para o Brasil no início do séc. XIX que, embora tenha encontrado grande escassez de recursos financeiros e uma série de intrigas políticas que dissolveram boa parte do primeiro entusiasmo oficial pelo projeto, revolucionou o panorama das Belas-Artes no Brasil introduzindo o ensino superior acadêmico de Artes, incluindo a Arquitetura, além de contribuir com projetos importantes na área de urbanismo e saneamento básico.

Dom João VI ajudou os franceses criando reformas administrativas, socioeconômicas e culturais no país, criando as primeiras fábricas e instituições.

As obras dos artistas eram sobre fatos que aconteciam durante o dia-a-dia, paisagens. Pintavam os lugares onde visitavam.

Fonte: disponível em: <www.blogalizacao.blogspot.com>. Acesso em: 22 jun. 2014.

¹ Disponível em: <<http://blogalizacao.blogspot.com.br/2013/11/2-ano-missao-francesa-no-brasil.html>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=J7SpGvuJlME>. Acesso em: 12 jun. 2014.

³ Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=340&cd_item=10&cd_idioma=28555>. Acesso em: 13 jun. 2014.

É possível perceber que os educandos conseguiram desenvolver com habilidade a atividade, principalmente na convergência de duas mídias: gênero textual e vídeo. Entretanto, o uso de mídias distintas (vídeo e texto) foi proposital para proporcionar duas opções de informação. Também é possível perceber que os estudantes conseguiram desenvolver uma análise, fazendo uso da informação por meio das mídias.

Gêneros textuais

Os gêneros textuais, conforme a pesquisadora Lé (2011), são elementos dinâmicos que estão relacionados com a prática comunicativa do momento. Dentro desse contexto, destaca as redes sociais que aproximam o leitor de ferramentas, como o *blog* e o *microblog*, por meio de práticas dinâmicas com as quais o leitor procura interagir. Nas atividades com gêneros textuais, foram empregadas atividades que faziam uso da mídia impressa, tais como: notícia, reportagem e divulgação científica. Um exemplo sobre atividade com gêneros textuais foi sobre as Conferências Mundiais sobre o Meio Ambiente.⁴ Nessa atividade, os alunos deveriam realizar a leitura de três textos distintos: o primeiro, *O que é Rio+20?*,⁵ uma reportagem, o segundo, *Balanço final da Rio+20*,⁶ uma notícia, e o terceiro, *Da Eco-92 à Rio+20: duas décadas de debate ambiental*,⁷ uma reportagem. Após a leitura, os alunos responderam em duplas à seguinte questão: Qual a sua contribuição, enquanto cidadão, para o meio ambiente em que você vive? Dentre as vinte respostas, selecionamos dois exemplos que estão no Quadro 2.

⁴ Disponível em: <<http://blogalizacao.blogspot.com.br/2014/04/conferencias-mundiais-sobre-o-meio.html>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

⁵ Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/ciencia/2012/06/12/o-que-e-a-rio20-saiba-mais.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

⁶ Disponível em: <<http://revista.brasil.gov.br/especiais/rio20/entenda-a-rio20/balanco-final-da-rio-20>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

⁷ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/06/120612_grafico_eco92_rio20_pai.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Exemplo 1: As pessoas deveriam se conscientizar em cuidar do ambiente em que vivem, pois destruindo agora não terão no futuro. O bicho mais perigoso no mundo é o próprio homem, que destrói o lugar onde vive, polui o meio ambiente jogando lixo em qualquer lugar, largando esgotos em qualquer lugar, menos nas suas casas né, acham que jogando em qualquer lugar da rua não vai afetar a casa deles.

Essas conferências não adiantam nada, pois o ser humano não sabe ouvir nada, até ouve, mas não muda, nunca para de destruir cada vez mais o lugar onde vive, só sabem fazer cada vez mais casas e prédios pensando em evoluir a cidade e ganhar cada vez mais dinheiro. Essas coisas de expansão só destroem cada vez mais, isso que já aconteceu nunca vai parar, vai cada vez mais aumentar a população, e com isso vem mais desastres, mais pessoas usando telefone, internet, gastando mais água, produzindo mais esgoto, desmatando mais ainda, produzindo mais gás carbônico, usando mais energia, mais viagens de avião. Quanto mais pessoas e mais poluição, mais alta ficará a temperatura média da terra vai chegar ao ponto de que não terá mais inverno.

Vai ser sempre assim, até chegar no ponto em que não terá mais o que destruir, mas o homem é muito cruel, faz maldade com animais, destrói árvores e coisas muito piores, mas isso tudo é mais maldade consigo mesmo do que com o que ele está destruindo.

Exemplo 2: Primeiramente, todos devemos nos conscientizar de que nosso mundo e suas riquezas naturais não são eternas, as pessoas agem como se a água nunca fosse acabar, e só se darão conta disso quando ela realmente ficar escassa. O ser humano tem que começar a pensar no futuro e preservar o pouco que ainda temos porque por mais que não passemos necessidades nos dias de hoje, mais tarde nossos filhos e netos passarão. A ideia é reciclar, não desperdiçar, evitar tudo o que possa futuramente prejudicar a nossa natureza. A humanidade já sabe de todas essas coisas, o problema está em aplicá-las, e isso só vai acontecer quando tudo começar a faltar.

Fonte: disponível em: <www.blogalizacao.blogspot.com>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Outro exemplo é a atividade sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos realizada no grupo do Facebook Historiando – Professor Alex Juarez Müller.⁸ Nessa atividade, os alunos tiveram de escolher um artigo da declaração e elaborar um comentário, observando os seguintes aspectos: qual a finalidade do artigo e se existe alguma parte da população mundial que não é contemplada por ele, então, em caso positivo, dar exemplos de situações em que os direitos humanos são violados, relacionando-os ao artigo escolhido. O Quadro 3 apresenta exemplos de comentários dos alunos.

⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/507953775953200/>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Exemplo 1: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Comentário sobre o artigo: todos somos livres para fazer o que queremos e temos mesmos direitos e dignidade independentemente de cor, raça e etc. Nos dias atuais tem casos que pessoas não tem a mesma dignidade e direitos da de mais população mundial, por exemplo os negros, muitos negros ainda são discriminados, sendo desrespeitados os direitos e sua liberdade...

Exemplo 2: Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Meu comentário: O artigo foi criado para que todos pudessemos nos expressar, falar aquilo que temos vontade, sem precisar guardar apenas para si, por medo de ser mal entendido ou medo de ser contrariado. Todos sabemos que esse direito universal não é usufruído por todos, há lugares que a lei do silêncio e a lei do ninguém sabe ninguém viu, impera, isso acontece porque o ato de dizer o que pensa, nesses lugares, é até mesmo perigoso. Por que não dizer também do machismo, que muitas vezes encobre a opinião feminina, deixando-a enfraquecida e vista como sem importância. Nesse ano, os brasileiros exerceram esse direito, foram às ruas dizer aquilo que pensam, mas muitos casos de abuso por parte de policiais que tentaram calar o povo foram muitos. Tanto homens como mulheres têm o direito de dizer, opinar, esbravejar aquilo que pensa, sem medo, pois o tempo da ditadura já não existe mais.

Fonte: disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/507953775953200/?fref=ts>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Ao analisar os resultados das duas atividades propostas, em ambientes virtuais distintos, é possível perceber que os alunos conseguiram realizar a atividade e, inclusive, ir além, pois as discussões citadas são apenas exemplos. Nota-se que os alunos conseguiram desenvolver, por meio dessas atividades, o senso crítico ao ler um gênero textual. Constatou-se, também, que o ambiente do grupo é mais atraente, pois parece que está mais próximo dos educandos, por isso, o uso dessas ferramentas deve ser repensado no ambiente escolar, pois, tradicionalmente, são banidas da escola, porém, se utilizada com objetivos claros e com orientação, pode apresentar bons resultados.

Música

Para Trombetta (2009), a música é a forma mais abstrata da arte, contudo, por meio dela é possível encarnar o tempo acima de qualquer outra manifestação, já que ela se constitui em uma compreensão de coletividade de diferentes épocas, além de ser uma arte de caráter universal, presente em todas as sociedades.

O apontamento de Trombetta (2009) permite fazer uso de um recurso pouco utilizado em sala de aula. O exemplo de atividade com música foi com o gênero *rock*⁹ com o 3º ano do ensino médio. As letras das músicas selecionadas eram relacionadas com a Guerra Fria e a ditadura civil-militar brasileira. Foram disponibilizadas nove músicas por meio de *hyperlinks* com acesso ao áudio, no endereço eletrônico: <www.youtube.com>, e às letras, em <www.cifralettras.com.br>.

⁹ Disponível em <<http://blogalizacao.blogspot.com.br/2013/11/a-historia-no-rock-n-roll-o-o-pos.html>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Os alunos foram divididos em grupos e as músicas sorteadas. O assunto abordado pelas músicas já havia sido discutido previamente. Assim, a atividade proposta era ouvir a música, fora do horário de aula, ler a letra (as letras em inglês são traduzidas no Cifra Letras) e produzir um pequeno texto, observando os seguintes aspectos: Qual acontecimento a música aborda? Qual a relação do acontecimento com o contexto mundial da época? Como a letra da música aborda o acontecimento? Após elaborar o texto, os alunos deveriam publicá-lo como comentário na postagem, conforme os dois exemplos a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplos de postagens após a atividade com música

Exemplo 1: Música Dallas – Saxon. A música Dallas da banda Saxon aborda a morte do presidente estadunidense John F. Kennedy na cidade de Dallas (origem do título) no Estado do Texas (EUA) em 22 de Novembro de 1963.

Podemos relacionar o acontecimento com o fato de que as eleições presidenciais americanas seriam em 1964 (ano posterior ao seu falecimento); A campanha de reeleição já tinha dado seus primeiros passos, tanto é que a visita ao Texas era estratégica; A questão da Guerra Fria (Capitalismo x Socialismo), os desafios provenientes do término da Segunda Guerra Mundial, os movimentos raciais (traziam muitos simpatizantes e opositores ao Presidente), entre outros fatos se faziam presentes nesta época.

A letra da música retrata o acontecimento de forma que o descreve em detalhes, horário (13h), Local (Texas, Dallas - Rua Principal), a repercussão da notícia pelo mundo (o Mundo ficou chocado), situação ocasionada (Tiroteio, policiais em fuga) e pode-se definir que o título por si só nos remete ao fato (Dallas 1PM). Enfim, a música da banda Saxon relata um acontecimento verídico que até hoje gera discussões, advinda do gênero do Rock que se caracteriza por sua crítica aos problemas da sociedade, acontecimentos históricos (como o relatado), entre outros.

Exemplo 2: Música: Pra não dizer que falei de flores – Geraldo Vandré. O mundo está bipolarizado. Estados Unidos e União Soviética dominam o cenário mundial do pós Segunda Guerra (1939-1945), cada qual querendo mostrar quem pode mais. Duas ideologias completamente diferentes vivem em constante disputa: o capitalismo (representado pelos EUA) e o socialismo (representado pela URSS).

Cada país, com o objetivo de espalhar sua ideologia, tenta manter suas "áreas de influência". Este período que simboliza as tensões entre EUA e URSS chamamos de "Guerra Fria" (1945-1989). É neste contexto que podemos analisar a Ditadura Militar de 64. Os Estados Unidos, com o famoso slogan "a América para os americanos", quer manter sua hegemonia sobre o continente americano. Mas ele encontra um grande problema a partir de 1950: Cuba. A revolução de Fidel e Guevara havia se tornado vitoriosa, e a influência socialista estava crescendo em diversos países latino-americanos. E isso prejudicava os interesses estadunidenses. Os EUA não queriam uma nova Cuba ou uma nova China. E o que será que eles poderiam fazer para "barrar" este "perigoso" avanço socialista? Simples: implantar ditaduras de direita (capitalistas/militares) em países que estavam "saindo dos eixos". E aí que entramos na Ditadura de 64. A ditadura serviu somente aos interesses dos EUA e das classes elitistas, que viam no avanço socialista uma "perigosa" ameaça aos seus planos. Tortura, repressão e autoritarismo começam a fazer parte do cotidiano. Nosso país é governado com mãos de ferro. A lei que impera é a lei do porrete. O povo não tem vez e nem voz. Os direitos individuais são burlados pelo governo, e o conceito de Direitos Humanos é trocado pelo conceito de desumanidade. A imprensa está censurada, e o povo está acorrentado ao regime. Protestar virou crime nacional contra o governo. Com todos os meios possíveis de protesto censurados, a música se torna uma forma "mascarada" de denunciar os abusos cometidos pela ditadura. Diversos movimentos culturais vão surgir neste período, dentre eles o Tropicalismo de Gilberto Gil e Caetano Veloso vai ser o mais influente e o mais perseguido. Músicas como "É proibido proibir" e "Pra não dizer que não falei das flores" vão virar hino de uma geração que está cansada de ser explorada e torturada. Esta geração acreditava que "as flores poderiam vencer os canhões". Acreditavam que o país poderia voltar a ter liberdade de expressão. Esta geração foi severamente repreendida, sob a acusação de ser "um perigo a ordem nacional". Mas eles não desistiram.

Ainda assim, com toda repressão, cantavam "vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora e não espera acontecer". E realmente eles fizeram. Depois de muita luta, esforço, censura e tortura eles conseguiram "vencer o canhão". E é graças a esta geração, que ousou contestar em meio ao autoritarismo, que podemos viver em um país com mais flores e menos canhão. Pelo menos na teoria.

Fonte: disponível em: <www.blogalizacao.blogspot.com>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Nessa atividade, é perceptível a aptidão dos estudantes de fazer uso da letra como forma de construção do conhecimento, já que se posicionaram de forma crítica sobre os eventos tratados em ambas as músicas. Além disso, os discentes fizeram uso de mídias não convencionais, como a sonoridade musical e a letra. Também foi possível o contato com conteúdo de um período da história recente, o que geralmente é abordado de modo superficial, pois, na maioria das vezes, Guerra Fria e ditadura militar são temas trabalhados no 3º ano do ensino médio, o último ano dos educandos na escola, o que impede que seja dada continuidade à abordagem no ano subsequente.

Imagens

Burke (2004) afirma que poucos historiadores trabalham em arquivos fotográficos e que os periódicos históricos trazem imagens tratadas como meras ilustrações. O autor lembra que as imagens necessitam ser contextualizadas, principalmente a fotografia, com informações tais como o fotógrafo e a época em que ela foi registrada. Para Kossoy (2001), a fotografia é como um resíduo do passado, um vestígio da história, sendo, portanto, uma fonte histórica.

Na escola, trabalha-se muito com textos e pouco com imagens, senão quando meras ilustrações, por isso, foi proposta uma atividade para analisar fotografias da época da escravidão no Brasil. Essas fotografias estão disponíveis no sítio do Itaú Cultural¹⁰ e são do fotógrafo José Christiano de Freitas Henrique Júnior,¹¹ que retratou os negros escravos do Rio de Janeiro em meados do século XIX. A atividade consistia em ler o texto sobre a escravidão,¹² depois, ler um texto sobre a vida do fotógrafo e, então, escolher uma fotografia para analisar. A análise deveria ser realizada em forma de texto, respondendo às questões: Quem era o fotógrafo? Quais as suas intenções ao retratar as pessoas? O que a fotografia está representando? Quais suas impressões/observações sobre o contexto em que a fotografia foi retratada?

Após produzir o texto, os estudantes o postaram, acompanhando a fotografia analisada, no grupo do Facebook. Depois, eles deveriam comentar, no mínimo, outras duas imagens selecionadas pelos colegas. Nas Figuras 4 e 5, apresentam-se exemplos dessa atividade.

¹⁰ Disponível em: <<http://redememoria.bn.br/galeria-digital/?album=all&gallery=29>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

¹¹ Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2283>. Acesso em: 6 jun. 2014.

¹² Disponível em: <<http://redememoria.bn.br/2012/01/escravidao/>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

Figura 4 – Atividade imagens da escravidão



Fonte: disponível em <<https://www.facebook.com/groups/507953775953200/?fref=ts>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Figura 5 – Atividade imagens da escravidão



Fonte: disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/507953775953200/?fref=ts>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

Essa atividade proporcionou aos discentes o uso da imagem como recurso de informação para construção do conhecimento de uma maneira diferente da usual, em que o aluno pôde observar as representações dispostas nas fotografias bem como fazer uma análise crítica delas. A postagem no Facebook também estimulou a participação entre os colegas, já que era preciso comentar outras duas postagens, bem como expôs a pesquisa para as outras turmas da escola, uma vez que o grupo abrange todos os estudantes do ensino médio. Além disso, foi possível perceber que a fotografia é fonte histórica e que as imagens não são meras ilustrações.

Considerações finais

As práticas apresentadas mostraram-se eficazes, pois os educandos apreciaram uma forma distinta de abordagem do conteúdo por meio de ambientes virtuais que apresentaram bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. É óbvio que existem dificuldades que devem ser superadas nesse processo, como a estrutura precária das escolas e o desconhecimento sobre o uso e o funcionamento das mídias por parte dos professores.

As instituições de ensino não estão preparadas para receber o uso das mídias digitais, pois a realidade encontrada é de laboratórios de informática precários, senão a ausência deles, o acesso à internet com redes sem fio é precário e/ou inexistente. Enquanto na formação dos professores é apontada a necessidade do uso das mídias digitais, nas escolas pesquisadas essa realidade está distante.

Os adolescentes vivem em uma época estimulante do ponto de vista da informação, porém, a escola continua forçando o uso do quadro, do livro didático e da competição em vez da cooperação, do trabalho, em vez da cidadania, e insiste na renúncia das mídias digitais. Essa renúncia acaba permitindo o uso incorreto pelo aluno, já que é comum o uso de ferramentas de última geração sem qualquer habilidade para elas, pois poucos discentes conseguem ter o domínio das NTICs para que elas auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos exemplos apresentados, entendemos que o uso de mídias sociais digitais é eficaz no âmbito da educação. A sua eficácia está relacionada à formação de um ambiente de interação informal, proposta distinta do método pedagógico convencional.

Os resultados apresentados demonstraram maior proatividade dos alunos. A convergência das mídias sociais digitais também mostrou resultado positivo, já que no ambiente de uma sala de aula tradicional é quase impossível fazer uso de diversas fontes em um único período, contudo, no ambiente *on-line* é possível o uso de diferentes formas de abordagem de um mesmo tema. Em uma mesma postagem, foi possível disponibilizar distintas mídias, como áudio, vídeo e gêneros textuais, que propuseram ao discente diferentes abordagens, tanto de conteúdo quanto de formato de mídias.

As práticas apresentadas também demonstraram que é possível aproximar os conteúdos trabalhados dos alunos por meio de ferramentas que eles tenham domínio. Essa constatação mostra o quão importante é compreender o espaço em que o discente está inserido.

Assim, constatou-se que um trabalho orientado pode desenvolver bons resultados por meio da internet. O componente curricular História oferece faci-

lidades para o trabalho com mídias devido à amplitude dos temas abordados. Além disso, a realidade em que o trabalho foi desenvolvido mostrou que os alunos tinham total habilidade na utilização das mídias digitais, cabendo ao professor apenas a orientação quanto ao uso. Assim, urgem políticas públicas que aparelhem as escolas e munam os docentes de capacidade técnica e crítica para o uso dessas ferramentas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: parte IV — ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, 2007.

CARBONARI, María Rosa. De como explicar la región sin perderse en el interno. Repasando y repensando la Historia Regional. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 19-34, 2009.

COMM, J. *O poder do Twitter: estratégias para dominar seu mercado e atingir seus objetivos com um tweet por vez*. São Paulo: Gente, 2009.

FRANCO, Maria de Fátima. *Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa*. 2005. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/blogs/blogeducacionaisbie2005.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LÉ, Jaqueline Barreto. Blog e Twitter: composição, conteúdo e estilo em gêneros jornalísticos digitais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, 2011, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Dispo-

nível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Jaqueline%20Barreto%20L%C3%A9%20\(UFRJ\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Jaqueline%20Barreto%20L%C3%A9%20(UFRJ).pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6, 2002, Vigo. *Anais...* Vigo, Espanha: Rede Ibero-americana de Informática Educativa, 2002. Disponível em: <http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 1-8, 1997.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa? In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1, 2010, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

RAMALHO, José Antônio. *Mídias sociais na prática*. São Paulo: Elsevier, 2010.

RECUERO, R. O que é mídia social? 2008. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/o_que_e_midia_social.html>. Acesso em: 2 mar. 2014.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUZA, Robson Pequeno et al. (Org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.

TROMBETTA, Gerson Luís. O círculo e a flecha: representações do tempo no desenvolvimento da música. *História: Debates e Tendências*, v. 8, n. 1, p. 215-225, 2009.

Ensino de história e o uso das TICs em sala de aula: uma análise das experiências com formação de professores

Felipe Berté Freitas

Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.
José Manuel Moran (1998, p. 126)

Introdução

Cada vez mais presentes no espaço escolar, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) têm provocado a necessidade de mudança nas formas de ensinar e apreender. Em um mundo caracterizado por uma infinita quantidade de *links*, bancos de dados e hipertextos disponíveis na internet, pelo bombardeio de informações divulgadas pelos veículos de comunicação, pela guerra das imagens e propagandas e pelas relações nas redes sociais, a escola tem um papel fundamental na incorporação das tecnologias como um recurso de aprendizagem, uma forma de inclusão digital e, principalmente, como um espaço para o debate e a reflexão crítica sobre suas formas de apropriação. Na era da informação, não é mais concebível ignorar suas implicações socioculturais para a sociedade contemporânea, no entanto, é preciso que os docentes se municiem de ferramentas teóricas, metodológicas e conceituais para pensar, avaliar e discutir seu uso em sala de aula.

A formação continuada tem sido uma das estratégias mais viáveis para proporcionar essa reflexão. Entre os anos 2013 e 2014, o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da 25ª Coordenadoria Regional de

Educação (CRE), em Soledade, realizou com os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul formações técnico-pedagógicas que visavam demonstrar o manuseio de equipamentos, como *tablets* e lousas digitais, e discutir o uso das TICs como estratégia de ensino. No entanto, as experiências que tivemos durante os encontros nos permitiram constatar as dificuldades que os docentes têm em englobar tais recursos à sua prática pedagógica.

Desse modo, este texto tem como objetivo avaliar o papel das tecnologias da informação e da comunicação em nossa sociedade, discutir sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente da disciplina de História, e refletir sobre os problemas que dificultam a utilização desses recursos no espaço escolar.

O papel das tecnologias na sociedade contemporânea

Ao longo da história da humanidade, as tecnologias tiveram um papel significativo nos processos de transformações socioculturais. “A habilidade ou a inabilidade das sociedades em dominarem a tecnologia, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica” (CASTELLS, 2002, p. 44), a tecnologia influencia de forma direta as mudanças na sua trajetória. Foi assim, na Revolução Neolítica, quando as ferramentas de cultivar a terra foram fundamentais na passagem de uma vida nômade para uma vida sedentária, proporcionando o surgimento das primeiras cidades, ou, então, na Revolução Industrial, quando as máquinas a vapor substituíram o trabalho braçal, acelerando o processo de produção de bens materiais. Como “[...] qualquer aparato não orgânico que o intelecto humano produziu para realizar suas atividades, como por exemplo, processos, técnicas, sinais, objetos, aparatos, etc.” (TEIXEIRA, 2012, p. 26), as tecnologias influenciaram diretamente nas relações sociais e nas formas de aprendizagem, construção e compartilhamento do conhecimento.

Dentre os principais recursos tecnológicos que de alguma forma impulsionaram o conhecimento, estão a oralidade, a escrita e a informática. O primeiro recurso proporciona processos de comunicação interativa, embora esteja restrito ao espaço e, portanto, à interpretação de pessoas capazes de resgatar toda a riqueza de detalhes do diálogo ocorrido. Já a escrita amplia o alcance do conhecimento, mas retarda o processo de diálogo, enquanto que as tecnologias, em especial aquelas que permitem conexão com a internet, “rompem definitivamente com as limitações espaço-temporais e possibilitam o alcance global e imediato de determinado conhecimento, sistematizado em um texto, imagem, vídeo”, assim,

alterando “a forma como podemos *ser* e *estar* no mundo, transformando profundamente nossa noção de tempo e espaço, fortes referenciais de percepção e projeção do/no mundo” (TEIXEIRA, 2012, p. 26-27, grifo nosso).

O ponto de partida para a era digital, característica fundamental da sociedade dos séculos XX e XXI, foi a invenção do computador. Resultado dos avanços da microeletrônica iniciados na década de 1940, os primeiros computadores foram concebidos no Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), na Filadélfia, em 1946. Pesando cerca de 30 toneladas, ocupavam a área de um ginásio esportivo e podiam fazer operações simples como cálculos numéricos. Somente em 1951 surgiu uma versão comercial. O Univac1, desenvolvido pela mesma equipe do MIT, alcançou tremendo sucesso no processamento de dados do censo norte-americano de 1950. Em 1953, a IBM entrou na concorrência e produziu uma máquina superior, porém, somente em 1964, com a invenção do *mainframe* (minicomputador) 360/370 é que a empresa conseguiu dominar a indústria de computadores, dando, assim, os primeiros passos para sua popularização.

Na década de 1970, o advento do microprocessador representou um salto significativo no aprimoramento dos computadores. Em 1976, os jovens Steve Wozniack e Steve Jobs lançam o Apple II, equipamento considerado como o divisor de águas no mundo das tecnologias digitais. A IBM só conseguiu dar uma resposta à altura em 1981, com o lançamento do computador pessoal (PC), nome que acabou tornando-se genérico para todos os computadores. Além disso, outra transformação significativa do período foi a separação entre *hardware* e *software*, fato que resultou na fundação da Microsoft, em 1975, por Bill Gates e Paul Allen, e na criação do Windows.

A grande virada ocorreu com os avanços nas áreas de telecomunicações e tecnologias de integração de computadores em rede, resultando dessa convergência, talvez o mais revolucionário dos meios tecnológicos de todos os tempos: a internet. Assim como os computadores, a internet foi resultado da fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural. Quando os soviéticos lançaram o primeiro Sputnik, em fins da década de 1950, a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos EUA resolveu empreender algumas iniciativas que buscassem desenvolver um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares. Disso resultou um sistema que tornava as redes independentes de centros de controle, no qual as mensagens podiam ser enviadas e recebidas de qualquer ponto.

Esse protótipo possibilitou a criação da primeira rede de computadores: a Arpanet. Essa rede entrou em funcionamento no dia 1º de setembro de 1969, com suas quatro primeiras redes na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, no Stanford Research Institute, na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara,

e na Universidade de Utah. Na década de 1980, o uso da internet deixou de ser restrito apenas às atividades militares e científicas. Com as pressões comerciais e a explosão de redes privadas, em 1995, o governo norte-americano anunciou a privatização total da rede, o que incentivou as inovações no âmbito das telecomunicações bem como sua ampliação em escala mundial.¹ Com os avanços na nanotecnologia, vivemos atualmente na era dos dispositivos móveis, instrumentos que ampliaram de forma significativa a conectividade entre as pessoas.

Esse breve relato permite-nos entender as transformações históricas que a informática sofreu nas últimas quatro décadas. O progresso tecnológico dos anos 1970, 1980 e 1990 está intimamente relacionado com a cultura da liberdade, da inovação individual e da iniciativa empreendedora que caracterizou aquela época. Nesse sentido, toda e qualquer tecnologia está intimamente interligada à conjuntura histórica da qual emergiu, portanto, elas não podem ser separadas do elemento “humano, de seu ambiente material, assim como dos signos e imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo” (LÉVY, 1999, p. 22). Enquanto produto de um modelo de sociedade e cultura, dessas imbricações emergem algumas das principais características das relações sociais, da aprendizagem e da construção do conhecimento na sociedade atual.

O uso das tecnologias da informação e da comunicação proporciona a integração do mundo em redes globais de instrumentalidade. De acordo com Pierre Lévy (1999, p. 566), as redes são um conjunto de nós interconectados que formam “estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede”. Esses nós podem ser mercados de bolsas de valores, conselhos nacionais de ministros e comissários da rede política que governa a União Europeia, sistemas financeiros, gangues de rua, sistemas de televisão e, principalmente, relações entre pessoas de diferentes espaços, porém, para serem concebidos como tal, precisam compartilhar os mesmos códigos de comunicação. As redes constituem “a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da sua lógica modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (LÉVY, 1999, p. 565).

Da interligação entre as redes de pessoas e computadores, emergem dois elementos fundamentais: o ciberespaço e a cibercultura. O primeiro é um novo espaço de comunicação universal e sem totalidade, marcado pela heterogeneidade de indivíduos, grupos, saberes e ideias, enquanto a segunda é o conjunto de

¹ As explicações em torno da transformação histórica provocadas pelo uso em escala mundial das tecnologias da informação e da comunicação são tão numerosas e controversas que não cabe neste texto a discussão em torno de um debate tão complexo. Para uma análise mais aprofundada, conferir a obra de Manuel Castells, *Sociedade em rede* (2002, p. 70-119).

técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores produzidos a partir do ciberespaço. Seu caráter dinâmico permite a troca, o compartilhamento de informações e conhecimentos, contribuindo para a criação de novas maneiras de pensar e de conviver. “As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem cada vez mais da metamorfose incessante dos dispositivos informacionais”, nos quais “escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem, são capturados por uma informática cada vez mais avançada”, o que possibilita a participação coletiva, a socialização e a emancipação dos sujeitos (LÉVY, 1993, p. 4).

Embora a emergência das tecnologias da informação e da comunicação, do ciberespaço e da cibercultura tenha provocado mudanças importantes, é preciso pensar de forma crítica sobre algumas questões. Em primeiro lugar, a aceleração das transformações tem causado uma verdadeira sensação de ameaça aos indivíduos que não estão integrados ao universo virtual. Para aqueles que suas técnicas de trabalho mudaram subitamente, a tecnologia parece o “outro” ameaçador. Mesmo os mais “ligados” sentem as consequências da aceleração, uma vez que não conseguem acompanhar o ritmo das inovações.

Um segundo ponto de reflexão é com relação à ideia de neutralidade das tecnologias. “Vivemos em um mundo em que há pouco espaço para os não iniciados em computadores, para os grupos que consomem menos e para os territórios não atualizados com a comunicação”. Portanto, aqueles que estão à margem desse processo sofrem com a exclusão.

⇨ 129

Associada a um contexto social mais amplo, em parte determinando este contexto, mas também sendo determinada por ele, a técnica torna-se apenas uma dimensão a mais, uma parte do conjunto do jogo coletivo, aquela na qual desenham-se as conexões físicas do mundo humano com o universo, portanto, apesar de vivermos em um regime democrático, [...] as tecnologias intelectuais são um terreno político fundamental, um lugar e questão de conflitos, de interpretações divergentes. Pois é ao redor dos equipamentos coletivos da percepção, do pensamento e da comunicação que se organiza em grande parte a vida da cidade no cotidiano e que se agenciam as subjetividades dos grupos (LÉVY, 1993, p. 5).

Os processos sociotécnicos raramente são objetos de deliberações coletivas explícitas e menos ainda de decisões tomadas pelo conjunto dos cidadãos. Logo, se as tecnologias não são neutras, sendo criadas para atender a determinados fins, é fundamental compreendermos seu papel na sociedade a partir de uma visão crítica, pois, caso contrário, seremos meros consumidores das novidades que chegam ao mercado. Aliás, esse é um tema bastante polêmico. Embora os críticos apontem que o ciberespaço, assim como o cinema e a arte, vem se tornando uma questão de comércio envolvendo grandes corporações, nada nos impede de apreciá-lo ou de falar sobre ele em uma perspectiva cultural ou estética.

O telefone continua e continuará rendendo fortunas às empresas que os produzem, no entanto, é inegável seu papel na comunicação entre diferentes lugares e pessoas. Mesmo que ¼ da população tenha acesso a esse equipamento, isso não constitui um argumento contra seu uso. Aliás, se serviços pagos estão aumentando e a tendência é que continuem a aumentar, é bem verdade que os serviços gratuitos prestados por órgãos públicos, universidade, associações, indivíduos, também crescem numa velocidade que espanta. Para o desespero dos maniqueístas não é necessário opor o comércio e a dinâmica libertária, mas sim, pensar o ciberespaço numa perspectiva crítica e tecnodemocrata (LÉVY, 1999, p. 12-13).

Mesmo que exista a questão da exclusão, isso não nos impede de contemplar suas implicações culturais. Para além das análises simplistas que buscam evitar o uso das TICs na sala de aula, devido à sua íntima relação com o comércio e o consumo, a subjetividade, que está implícita na forma como cada indivíduo ou grupo concebe essas tecnologias, deixa claro que essa é uma questão muito mais complexa do que apenas uma relação de mercado. É preciso deixar de lado as visões maniqueístas e apostar no potencial que as TICs têm para a educação e, principalmente, para o ensino de história.

130 ⇨ Formação continuada de professores e o uso das tecnologias: um relato das experiências com *tablets* educacionais e lousas digitais

Atualmente, um dos principais objetivos da educação é proporcionar um ensino de melhor qualidade. Salvo a complexidade dos problemas que atingem a educação brasileira, é inconcebível que a escola ignore o potencial das tecnologias na aprendizagem. Se nas décadas de 1970-1980 havia um temor em relação à sua incorporação, especialmente pela ideia de redução da importância do professor, hoje sabemos que o uso das TICs tem implicações que ultrapassam as paredes da sala de aula. Em uma sociedade caracterizada pela abundância de informações, pelas infinitas possibilidades de troca entre os indivíduos, pela renovação constante dos saberes e, principalmente, por modelos de produção e apropriação do conhecimento, emergentes, abertos, contínuos e em fluxo, a escola e o professor perderam o *status* de centro do saber. Em vez de serem transmissores diretos, seu papel é fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento, incentivando sua construção de forma individual e coletiva, como esclarece Lévy:

Se as escolas e universidades perderam progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento científico, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento do conjunto de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (1999, p. 158).

As transformações provocadas pelo advento da cibercultura vêm exigindo dos docentes uma mudança de postura em relação às metodologias de ensino. Se a internet torna o conhecimento um rizoma que se conecta com tudo e todos ao mesmo tempo, sem uma hierarquia de saberes, é fundamental que a escola transite de uma:

[...] concepção de educação baseada na definição prévia do que e quando devemos aprender alguma coisa, para uma educação baseada na aprendizagem sob demanda e contextualizada, onde se busca aprender quando determinado conhecimento é necessário (TEIXEIRA, 2012, p. 32).

Em outras palavras, se ciberespaço, com suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e signos, provoca a desterritorialização e dessincronização dos processos de aprender, liberando cada sujeito das amarras temporais, típicas da educação formal, as mudanças, na forma de aquisição dos conhecimentos, enfraquecem o papel da escola e das universidades como templos de saber, uma vez que podemos aprender em diferentes formatos e momentos.

↔ 131

Para que a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no espaço escolar ocorra de forma crítica e consciente, produzindo resultados satisfatórios, é preciso focar a atenção em um dos elementos centrais nesse processo: o *professor*. Diante disso, surgem algumas perguntas relevantes para a discussão: os docentes estão preparados para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula? Que caminhos seriam possíveis para estabelecer um diálogo crítico com os educadores sobre o uso das tecnologias na educação?

Uma das estratégias viáveis é a formação continuada de professores. Na década de 1980, foram desenvolvidas diversas ações para propiciar a qualificação profissional, porém, somente nos anos 1990 é que tais atividades passaram a ser consideradas como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil de professor. De acordo com Silva e Araújo:

[...] a principal mudança ocorrida foi o abandono do conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica (2005, p. 2).

Enquanto um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, a formação continuada possibilita a “apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia, levando conseqüentemente a uma prática crítico-reflexiva abrangendo a vida cotidiana das escolas e os saberes derivados da experiência docente” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 5). Dessa forma, é um espaço para troca dos saberes, por meio de projetos, estudos, planejamento, análise de questões didáticas e pedagógicas, discussão sobre estratégias de ensino e desenvolvimento de ações conjuntas. Como aponta García:

[...] os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. Considera-se o professor como um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática (1999, p. 47).

Nessa perspectiva, foram realizadas, entre os anos 2013 e 2014, pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais da 25ª Coordenadoria Regional de Educação de Soledade, formações continuadas com os professores de ensino médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Como parte do Projeto Província de São Pedro, implementado pelo governo do estado durante a gestão 2011-2014, as ações desenvolvidas foram: distribuir *tablets* educacionais aos professores e lousas digitais às escolas de abrangência da 25ª CRE, capacitá-los do ponto de vista técnico para manusear os equipamentos e discutir com os docentes as potencialidades do uso das tecnologias na educação. Os encontros eram realizados nas escolas onde os professores ministravam as aulas ou no auditório da Universidade de Passo Fundo (*campus* Soledade).

O programa de formação continuada foi dividido em duas etapas. Na primeira, o objetivo foi ensinar os docentes, por meio de explicações técnicas, tutoriais e vídeos explicativos, a manusear os recursos dos *tablets* educacionais e das lousas digitais. Na segunda etapa, o trabalho foi voltado para as questões pedagógicas. Com base nas obras *Cibercultura* (Pierre Lévy), *Sociedade em rede* (Manuel Castells), *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem* (Juan Ignacio Pozo) e *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (José Manuel Moran), discutiram-se as implicações das tecnologias na sociedade contemporânea, o uso de *softwares* livres e seus aplicativos, especialmente o Linux educacional, em sala de aula. Além disso, alguns docentes, com os assessores do NTE e a coordenadora pedagógica da 25ª CRE, participaram de *workshops*, palestras e oficinas de robótica no Fórum Internacional de Software Livre, evento ocorrido no mês de junho de 2014 na Pontifícia Universidade Católica, em Porto Alegre, RS.

No que se refere à parte prática, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram aos professores adequar tais recursos ao seu planejamento individual, ao currículo da escola e ao projeto político-pedagógico. No *tablet* educacional, foi trabalhado o uso do vídeo e do filme, a elaboração de paródias e a edição de músicas no *software* Audacity, a elaboração de textos e apresentações de slides no KingSoft, a produção de mapas conceituais no Cmap Tools, a leitura de livros digitais e o aplicativo com as provas do Enem. Na lousa digital, os professores elaboraram planos de aula e aplicaram alguns dos recursos do equipamento, como as formas geométricas, os mapas históricos e geográficos, as imagens, os desenhos e a apresentação de *slides* no Power Point.

Apesar do potencial das TICs na educação, objeto de estudo deste texto, e das iniciativas de formação continuada promovidas pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais, durante os encontros, além de alguns avanços, foram constatados também inúmeros problemas, o que dificultou um maior aproveitamento das atividades propostas. Em primeiro lugar, destaca-se a qualidade dos equipamentos. Dos 557 *tablets* educacionais que foram entregues, cerca de 20% apresentaram problemas de ordem técnica. Os entraves burocráticos para resolver os problemas e as dificuldades da empresa responsável em prestar assistência provocaram desmotivação entre os professores, dificultando o uso dos equipamentos em sala de aula. A situação apresentada é o reflexo de políticas públicas com pouco planejamento, em que grandes investimentos são realizados em equipamentos de baixa qualidade técnica.

Ao expor a situação educacional da França, Pierre Lévy nos fornece alguns elementos para reflexão. Durante os anos 1980, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. No entanto, apesar de diversas experiências positivas, de forma geral, o resultado foi decepcionante, uma vez que o governo “escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos” (LÉVY, 1999, p. 7). Para o autor, certos ministros buscaram criar a imagem da modernização, porém, em vez de contribuírem para os avanços na educação, não obtiveram, efetivamente, nada além de imagens. Nesse sentido, é preciso pensar o uso das tecnologias da informação e da comunicação no espaço escolar, como um projeto político e de sociedade, integrado ao currículo e à prática pedagógica dos professores, pois, caso contrário, teremos grandes somas de dinheiro investidas sem maiores retornos.

Um segundo fator observado foi a dificuldade da maioria dos docentes em manusear os equipamentos. Oriundos de uma época em que a amplitude dos computadores e da internet era bem mais restrita, os principais problemas enfrentados estiveram relacionados ao aspecto operacional, como ligar, desligar,

acessar uma rede de internet ou utilizar os recursos de um aplicativo. Conscientes das suas dificuldades, cerca de 50% dos professores realizaram as formações e não utilizaram mais os equipamentos na escola. Tais informações foram obtidas em conversas com diretores e coordenadores pedagógicos bem como em visitas realizadas aos estabelecimentos de ensino.

A falta do uso sistemático dos *tablets* e da lousa digital em sala de aula nos conduz ao principal problema constatado durante as formações: a resistência dos docentes em incorporar novas metodologias de ensino à sua prática pedagógica. Embora tenha sido trabalhado, durante os encontros, sobre as características da sociedade contemporânea, as exigências de novas formas de ensinar e aprender e o papel do professor enquanto um mediador entre o aluno e o conhecimento, existe ainda na escola uma concepção de educação voltada para a memorização e repetição de conteúdos. Além disso, também se verificam as dificuldades do professor em conectar as TICs com a proposta da escola e do currículo.

Em suma, os problemas constatados nos permitem dizer que, apesar da importância das iniciativas de formação continuada e inserção das tecnologias no espaço escolar, precisa-se avançar muito ainda, principalmente no que se refere às questões teórico-metodológicas do ensino. Não basta apenas ensinar os professores a manusear o computador ou os *softwares* instalados, é preciso refletir sobre a questão pedagógica, ou seja, discutir elementos para tornar as TICs instrumentos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tal tarefa passa, essencialmente, por um olhar crítico sobre o seu papel na sociedade contemporânea.

Algumas reflexões sobre o uso das TICs e o ensino de história

As transformações sociais e culturais causadas pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação também vêm atingindo o espaço escolar. A disseminação de computadores, *tablets*, *smartphones*, câmeras digitais e mensagens instantâneas nas redes sociais provocaram o surgimento de um novo tipo de aluno: o nativo digital. Marc Prensky (2001) utiliza esse conceito para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na internet. Segundo o autor, os nativos digitais são indivíduos que se mantêm em constante contato com seus pares e que buscam a informação primeiramente no ambiente virtual, mais rápido e acessível do que nos livros. Outra característica marcante desses jovens é estar sempre portando um dispositivo em que possa se comunicar *on-line* ou instantaneamente por meio de *chats*, SMS, redes sociais ou pela tecnologia disponível (DIAS; GUSMÃO, 2013, p. 1-2).

Nessa perspectiva, a escola necessita desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem. Para atender à demanda de crianças e adolescentes que estão em contato com múltiplos saberes alternativos, é necessária “uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução [...]” (POZO, 2002, p. 1). Por ser relativamente nova, a relação entre as tecnologias e a escola ainda é bastante conflituosa e confusa, causando sensações variadas, como expectativa, empolgação, impotência, medo e desconfiança. Entretanto, embora seja necessário refletirmos de forma crítica sobre o papel das TICs na educação, é inegável que as mudanças provocadas pelo seu advento, especialmente na relação dos alunos com o saber, exigem um repensar sobre as metodologias de ensino-aprendizagem.

No caso da disciplina de História, as grandes mudanças ocorridas no final do século XX criaram certo ceticismo em relação ao valor do conhecimento histórico, ao valor do ensino de história e ao seu potencial transformador. Com o fim da União Soviética e o avanço do neoliberalismo, “[...] o desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas” (PINSKY; PINSKY, 2009, p. 17) parece ter tomado conta de grande parte dos professores de história. Se nas décadas de 1960-1970 tínhamos um ensino voltado para as questões econômicas e para as ideologias políticas, não sendo necessário perder tempo “com investigações cansativas e análises de situações concretas”, hoje sabemos que tais posturas estão superadas. O resultado desse processo foi o abandono do conteúdo e da erudição, elementos essenciais para um ensino crítico e transformador.

Na era da informação e dos nativos digitais, o ensino de história é um importante instrumento para a formação integral do aluno. Nas palavras do historiador Eric Hobsbawm:

Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada (HOBSBAWM, 1998 apud PINSKY; PINSKY, 2009, p. 19).

Desse modo, o papel do professor de história é ensinar seus alunos a saber-fazer, a valorizar diferentes pontos de vista, a transformar temas em problemáticas e a desenvolver o pensamento crítico, proporcionando as condições necessárias para que os alunos participem da construção do conhecimento histórico. Por meio da leitura, do domínio dos fatos e dos processos históricos e do questionamento do passado, o professor deve proporcionar a conscientização da responsabilidade social dos educandos, instigando-os a compreender e modificar

a realidade em que vivem. Além disso, é preciso desenvolver a reflexão sobre a importância das experiências do passado e dos seus reflexos na atualidade, demonstrando aos alunos que eles são sujeitos da história e que o estágio de civilização atual só foi possível graças aos esforços dos nossos antepassados. Nas palavras de Schmidt:

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentido. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação, teoria e prática, ensino e pesquisa (2004, p. 57).

Articulando elementos do fazer histórico e do fazer pedagógico, como a pesquisa científica, é preciso focar em novas estratégias de ensino. Procedimentos metodológicos como formulação de problemas, análise, construção de conceitos, reflexão sobre permanências, continuidades e discontinuidades, interpretação de documentos e aproximação entre o conhecimento e a realidade dos alunos são alguns dos caminhos possíveis. Nesse sentido, uma questão parece fundamental: qual a contribuição que as tecnologias da informação e da comunicação podem trazer para o ensino de história?

A sociedade atual exige um modelo de ensino não mais voltado para a memorização, mas, sim, para criação, interpretação, relação e aprendizagem, pois conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. Juan Ignacio Pozo aponta que:

Perdemos esse centro que constituía a certeza de possuir um saber verdadeiro e, especialmente com a ciência probabilística do século XX, devemos aprender a conviver com saberes relativos, parciais, fragmentos de conhecimento, que substituem as verdades absolutas de antigamente e que requerem uma contínua reconstrução ou integração (2002, p. 5).

Na “nova cultura da aprendizagem”, não é mais possível adquirir conhecimentos verdadeiros, absolutos, ensinados por um professor que é o centro do saber, uma vez que “[...] vivemos uma crise da concepção tradicional da aprendizagem, baseada na apropriação e reprodução ‘memorística’ dos conhecimentos” (POZO, 2002, p. 5). “Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2000, p. 29). Nesse sentido, as tecnologias e o ciberespaço podem ser aliados importantes, pois, além de permitirem a aproximação entre professor e aluno, desenvolvem a autonomia e a aprendizagem colaborativa, habilidades essenciais para conviver no mundo de hoje.

Dentre as possibilidades de aplicação das TICs para o ensino de história, destaca-se o uso da internet para desenvolver pesquisas históricas, conhecer museus, arquivos e patrimônio históricos, ou, então, a utilização das redes sociais para fóruns de discussão sobre um determinado tema.

Apesar do seu potencial no desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, é preciso estar atento às limitações desses recursos bem como tomar alguns cuidados na sua utilização. Em primeiro lugar, sua difusão tem provocado questionamentos quanto à eficácia dos livros e dos professores como agentes de ensino. Nas palavras de Pinsky e Pinsky, “[...] em sala de aula, o pensamento analítico é substituído por achismos de alunos que trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites de pesquisa pasteurizados” (2009, p. 17), que acabam tornando o passado como algo superado e irrelevante.

Para que as tecnologias não se tornem mais um artefato a ser aplicado para reproduzir conhecimentos ou, então, torná-los superficiais, é preciso que elas estejam intimamente conectadas com o currículo, com a prática pedagógica e com o planejamento do professor, para que, assim, seu uso não se restrinja a uma mera visualização ou a uma forma de fechar o espaço de professores ausentes. Elas devem estar a seu serviço, ou seja, configurar-se como uma ferramenta para proporcionar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Desse modo, o uso do Power Point, dos jogos de entretenimento ou dos vídeos e filmes só ganha sentido se estiver conectado ao planejamento do professor, seja nos conteúdos ou nas habilidades e competências que se pretende desenvolver com os alunos.

Para isso, os docentes devem ter consciência dos objetivos pretendidos, da importância dessas ferramentas na aprendizagem dos alunos e da forma como irão utilizá-las. Além disso, é fundamental o domínio técnico dos equipamentos, como o *tablet*, pois:

[...] conhecer previamente e fazer testes para posteriormente aplicar é a melhor estratégia para o docente, imigrante digital, pois o discente, nativo digital, não terá problemas em adaptar-se ao novo ambiente/tecnologia, incorporando-o rapidamente no seu dia a dia e, na maioria das vezes, dominando-o mais rápido que o próprio docente (DIAS; GUSMÃO, 2013, p. 9).

No caso da internet, se não for utilizada de forma consciente, ela pode passar de aliada para vilã. Pesquisas sem sentido ou o famoso copiar/colar, que tem sido tão recorrente na cultura escolar, podem ser evitados com planejamento e conhecimento prévio. Segundo Sayeg, é necessário questionar o primeiro resultado das ferramentas de busca, recorrer a bases e fontes conhecidas, não confiar em enciclopédias colaborativas sem referências (SAYEG, 2011 apud DIAS; GUSMÃO, 2013, p. 3).

Em suma, é importante enfatizar que o uso das TICs no ensino de história deve estar intrinsicamente relacionado com a metodologia utilizada pelo professor em sua prática pedagógica. As tecnologias por si só não substituem o professor, tampouco resolvem em um passe de mágica os problemas de aprendizagem dos alunos. Elas são ferramentas que o professor pode e deve usar em sala de aula, porém, para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso domínio técnico, planejamento e, principalmente, um conhecimento teórico que permita ao professor se apropriar desses recursos de forma crítica e consciente.

Considerações finais

Conforme visto ao longo do texto, a presença cada vez mais constante das tecnologias da informação e da comunicação em nossas vidas tem provocado um significativo processo de transformações sociais e culturais. Essas mudanças atingem de forma direta o espaço escolar e também o ensino de história. A transição para uma concepção crítica, que leve em conta a multiplicidade dos fenômenos históricos e que contemple as relações entre passado e presente por meio da investigação científica, impôs aos gestores e aos docentes a necessidade de repensar sobre as questões pedagógicas. Em um mundo caracterizado pelo ciberespaço, pela cibercultura, pelas redes globais de instrumentalidade e por alunos denominados nativos digitais, a escola contemporânea necessita transitar de uma concepção de educação baseada na definição prévia “do que” e “quando” devemos aprender para uma educação que considere suas demandas de conhecimento, tornando-os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a inserção das TICs no projeto político-pedagógico da escola, em sua estrutura curricular e, principalmente, na prática pedagógica, traz inúmeras contribuições para essa mudança de concepção. Dentre elas, destacam-se o desenvolvimento de formas mais autônomas de aprendizagem, as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e a formação de alunos críticos e reflexivos. No entanto, para que esse processo transcenda da teoria para a prática, é fundamental investir no professor.

Conforme discutimos, a escola atual exige profissionais com competência para utilizar esses recursos em sala de aula, porém, na maioria das vezes, os docentes saem das universidades sem saber utilizá-las, nem do ponto de vista técnico (domínio dos aparelhos, de *softwares*, dentre outras dificuldades), tampouco do ponto de vista pedagógico. Assim, nos encontros de formação continuada desenvolvidos pelo Núcleo Tecnológico Educacional da 25ª Coordenadoria Regional de Educação, em Soledade, buscou-se proporcionar o debate pedagógico sobre as questões teóricas e metodológicas que envolvem o uso das TICs em sala de aula, assim como capacitar os docentes a manusear os equipamentos e as ferramentas disponíveis.

Apesar das potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação, ainda são muitos os desafios. Não basta apenas discutir com os professores as questões pedagógicas, é preciso que os equipamentos sejam de boa qualidade, que os profissionais da educação mostrem menos resistência para aprender e que haja uma profunda mudança na concepção da escola e nos métodos de ensino. Para além de um recurso a mais, é preciso compreender as TICs como um projeto político e de sociedade que proporcione uma escola mais democrática e inclusiva.

Referências

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DIAS, Renato Sandro; GUSMÃO, Zilma da Silva. A necessidade de mudança do professor frente ao novo discente com que se depara, o nativo digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 2, 2013, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo, 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://senid.upf.br/download/senid2013/Artigo_Completo/111164.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-67.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar? Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-37.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *De On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-69.

SILVA, Araújo Melquiades Everson; ARAÚJO Martin Clarissa de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para formação continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005. p. 2-10. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A educação em um contexto de cibercultura. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 139, p. 25-32, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/19347/10041>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Projeto História Local Porto Novo: uma experiência pedagógica sobre ensino de história local

Leandro Mayer

Introdução

O objetivo deste texto é contextualizar e relatar a experiência de prática pedagógica no ensino de história na disciplina História Local, envolvendo recursos associados às tecnologias da informação e comunicação (TICs), em especial, o uso de *blog* como ferramenta de aprendizagem.

O desenvolvimento do Projeto História Local Porto Novo ocorreu entre os anos 2012 e 2013, na Escola de Ensino Fundamental Porto Novo, de Itapiranga, Santa Catarina, que atende estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. No educandário, está implantado o projeto Escola em Tempo Integral, em que, além de os estudantes permanecerem na escola nos dois turnos diurnos, o currículo também é adaptado para a modalidade, sendo que, além das disciplinas do núcleo comum (Matemática, Português, História, Geografia...), são oferecidas disciplinas diversificadas, como aulas de natação, música, informática e história local. O desenvolvimento do Projeto História Local Porto Novo foi com as turmas compreendidas entre o 6º e o 8º ano, envolvendo 93 estudantes.

Referencial teórico

Inicialmente, contextualizaremos o projeto (proposta desta abordagem) nas diretrizes que, em nosso entender, norteiam o currículo na educação básica no estado de Santa Catarina. São elas: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades (2001), Documento base de orientação pedagógica/adminis-

trativa da educação básica e profissional (2005) e Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Para facilitar a compreensão do leitor, essas abordagens ocorrerão em ordem cronológica.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), nos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de história, traz considerações sobre a concepção norteadora da prática do ensino de história na educação básica, evidenciando a necessidade de:

[...] superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações, entendemos que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história (SANTA CATARINA, 1998, p. 140).

Nesse sentido, essa proposta fala ao professor historiador sobre a necessidade da elaboração e aplicação de projetos de pesquisa e da abertura de novas abordagens que possibilitem ao aluno uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas enquanto sujeitos e protagonistas da sua história, viabilizando “a interpenetração de conteúdo/forma entre as relações estabelecidas no cotidiano da Escola e o conhecimento produzido universalmente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 140).

As relações sociais são consideradas pela proposta curricular como centrais para o estudo da história. Lê-se que “[...] deve-se trabalhar a maneira como o homem se organiza e se relaciona nas diferentes épocas e espaços, de modo a introduzir nesta noção as dimensões de classes sociais, papéis sociais e os conflitos decorrentes de interesses antagônicos na sociedade” (SANTA CATARINA, 1998, p. 141).

Seus fundamentos teórico-metodológicos evidenciam também considerações relevantes quanto à memória e à identidade, enfatizando que:

A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação, seleção de valores, hierarquia de acontecimentos da vida humana. A história relaciona-se com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referências do passado (SANTA CATARINA, 1998, p. 142).

Desse modo, “[...] a memória é um elemento na recuperação histórica. Essa dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala do presente sobre o passado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 142). As pessoas identificam-se em uma história mais próxima, sentem que são parte do processo histórico como sujeitos históricos.

A proposta curricular ainda atenta para a necessidade de diálogo entre as diferentes fontes históricas, fazendo do ensino de história um processo de produção de novos saberes. Sobre o ensino de história:

[...] não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino de História um processo ativo de produção de novos “saberes” e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado (SANTA CATARINA, 1998, p. 143).

Já em relação aos conteúdos programáticos para o ensino de história, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) enaltece quanto à necessidade de o professor historiador propiciar experiências na elaboração de histórias de vida dos estudantes, tendo por base a sua relação com os espaços vividos no cotidiano, como escola, rua, casa, bairro, cidade, estado. Além disso, considera “estimular a criança a recuperar o passado familiar para o entendimento das diferenças e semelhanças entre o presente e o passado [...], espera-se do profissional do Magistério que ele desenvolva conhecimentos sobre o lugar, a cidade e o Estado” (SANTA CATARINA, 1998, p. 144).

Nas competências e habilidades das diretrizes da organização da prática escolar na educação básica de Santa Catarina de 2001, tem-se que:

Enquanto prática pedagógica, o Ensino de História permite ampliar estudos sobre as questões contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades vinculadas às questões sociais, possibilitando mudanças ou continuidades; numa dimensão presente-passado-presente (SANTA CATARINA, 2001, p. 73).

Nesse sentido:

A História entende o homem como ser social, singular, em constante formação e transformação construindo-se no respeito às diversidades histórico-culturais. Necessitando, para ampliar seu espaço, desenvolver e dominar competências por meio de aprendizagens significativas, permitindo apropriar-se de conceitos constantemente reelaborados, possibilitando situar-se no mundo, sendo sujeito da sua própria história (SANTA CATARINA, 2001, p. 73).

Entende-se o conhecimento histórico como uma construção que engloba vários sujeitos, “permitindo uma prática educativa que vincule o conhecimento teórico e as questões da vida real, do cotidiano, ampliando a compreensão de sujeito histórico” (SANTA CATARINA, 2001, p. 73). Ainda de acordo com o documento, a história como ciência social:

[...] é um referencial crítico para o reencontro da integridade do humano, no vivido. Esta integridade necessita romper com os sentidos instrumental e funcional da educação para constituir-se na formulação de preposições na direção da liberdade de pensar, agir, criar, escolher, para que o aluno consiga compreender seu cotidiano e intervir consistentemente nele. A historicidade do ser humano, além da integração cultural, abrange a construção de competências e habilidades cognitivas e atitudinais, para que possam ser sujeitos da construção histórica (SANTA CATARINA, 2001, p. 73).

Nesse contexto, o ser humano sujeito da história deve “situar-se como agente construtor da história, numa sociedade em constante transformação, relacionando presente – passado – presente, numa perspectiva local – global – local” (SANTA CATARINA, 2001, p. 76). Incorporar e aplicar práticas de investigação no cotidiano do aluno, fazendo com que ele se identifique com a história, o faz se sentir mais próximo dela.

A Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 caracteriza a área das ciências humanas como aquela contemplada por “componentes curriculares como: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, contribuem para a formação integral da pessoa” (SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Nesse sentido, de acordo com o documento, as “Ciências Hu-
manas agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

↩ 143

O documento atenta quanto ao planejamento das atividades de aprendizagem pelos docentes, de modo que:

[...] no planejamento e na elaboração das atividades de aprendizagem, é significativo que o docente consiga estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares a serem apropriados com a vida real dos estudantes de forma desafiadora, de modo a motivá-los para a aprendizagem (LEONTIEV, 1978 apud SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

Nesse sentido, defende-se que é “[...] a partir das experiências e das vivências dos sujeitos da aprendizagem que se organizam as atividades que desenvolvem a conscientização histórica” (SANTA CATARINA, 2014, p. 146). Para tanto:

[...] é importante que a ação educativa da História seja colocada à disposição dos estudantes para auxiliar a compreender suas próprias vivências. É significativo que atividades ofereçam condições de aprendizagem dos sujeitos e instrumentos que desenvolvam os conceitos a partir das suas próprias percepções com a complexificação dos recursos de textos e documentos históricos que possam auxiliar nos trabalhos de compreensão (SANTA CATARINA, 2014, p. 146).

Assim, de acordo com o documento, ocorre o desenvolvimento e a problematização de um trabalho de pesquisa historiográfico, em que:

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa – a vida humana e suas relações. Assim, evidentemente, as narrativas não serão tratadas como verdade absoluta, mas o discurso será contextualizado e ressignificado à luz da historiografia pertinente ao tema proposto (SANTA CATARINA, 2014, p. 146).

É nesse contexto que se fundamenta o Projeto História Local Porto Novo, que parte do pressuposto de desenvolver com os estudantes um projeto de pesquisa da história local, “debaixo para cima”, que os envolva como sujeitos históricos e protagonistas de um trabalho que preserve a memória do lugar onde vivem. Para os estudantes, entendidos como sujeitos protagonistas de um projeto de pesquisa, é importante demonstrar que esse conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, do qual todos participam e são peças importantes.

144 ⇨ Projeto História Local Porto Novo

Surgindo como proposta de trabalho da disciplina de História Local, o Projeto História Local Porto Novo consolidou-se no educandário como projeto de pesquisa da história local do município de Itapiranga,¹ envolvendo estudantes do 6º ao 8º ano em um trabalho alicerçado na memória do lugar onde vivem. A pesquisa historiográfica é o resultado do trabalho coletivo dos estudantes, culminando na criação e manutenção do *blog* da disciplina de História Local.

Com o objetivo de promover a percepção dos alunos sobre a contribuição da memória na compreensão da história e suas abordagens, o projeto buscou incentivar a pesquisa e o uso de metodologia científica, de modo que os estudantes percebessem as mudanças históricas de Porto Novo – atual Itapiranga –, tendo condições de identificar as dificuldades vividas pelos seus antepassados e as transformações no modo de vida das pessoas dentro da conjuntura histórica. Desse modo, poder-se-iam perceber e detectar as transformações sociais das famílias dos próprios alunos, como a redução do número de filhos e os sistemas de educação, identificando os diferentes níveis de conhecimento cultural, econômico

¹ No ano de 1926, surge o Projeto de Colonização Porto Novo, implantado pela *Volksverein* – Sociedade União Popular no extremo Oeste de Santa Catarina, região que, em 1929, passa a ser denominada Itapiranga. O nome foi uma sugestão do então presidente do Estado de Santa Catarina, Adolfo Konder. Por isso, o nome de Projeto História Local Porto Novo.

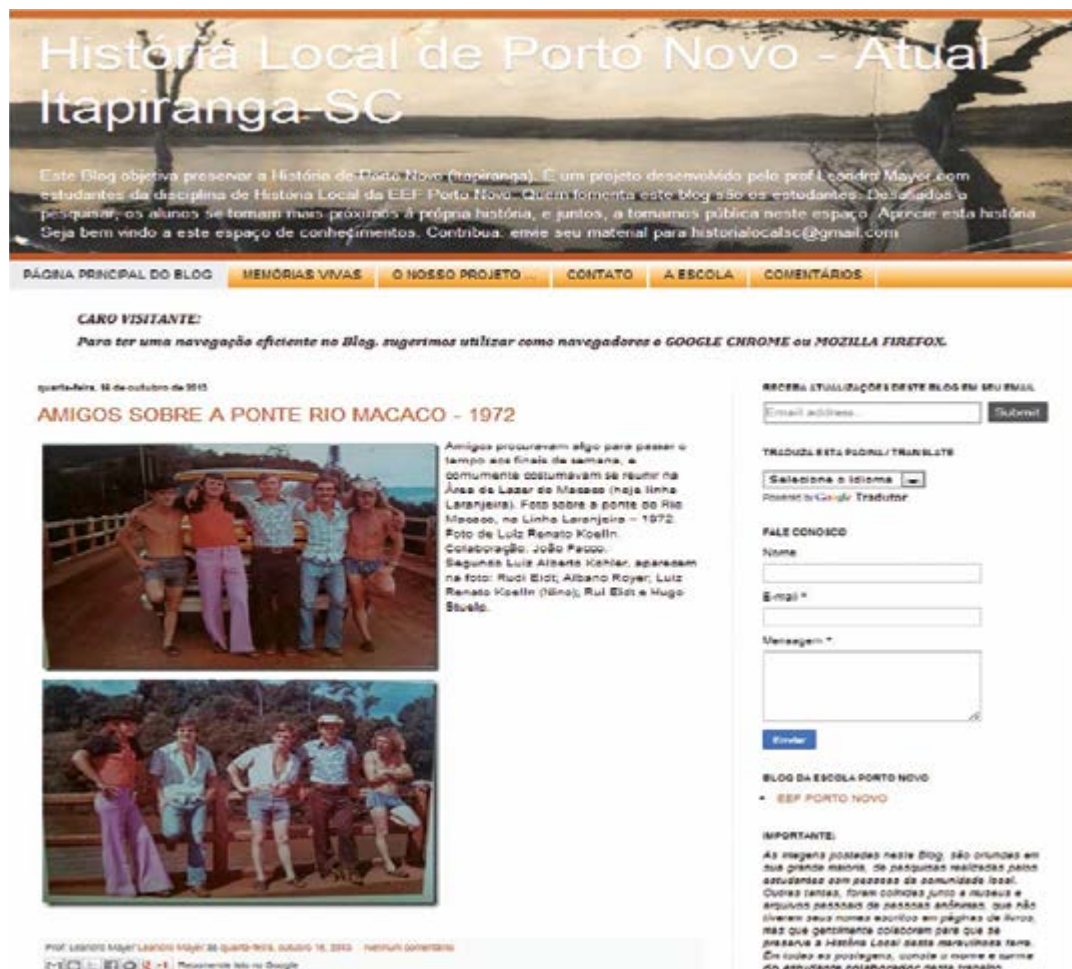
e social. O projeto ainda contemplou a produção de uma memória viva por cada um dos estudantes, em que se registrou a história de vida do entrevistado, proporcionando, assim, um estreitamento de relações entre a comunidade escolar, especialmente por divulgar e arquivar os registros das entrevistas como fontes históricas para pesquisas futuras.

Devido à importância da memória da história local do lugar onde se vive, observa-se a relevância em evidenciá-la e mantê-la presente no ambiente escolar. Assim, o projeto se justifica em virtude da aproximação com a história que proporciona aos alunos, fazendo uma ponte com os conteúdos tratados em sala de aula. Essa aproximação serve como ferramenta e estratégia de ação que facilita a assimilação dos conteúdos pelos alunos, em outras palavras, a integração dos alunos como protagonistas no processo de construção do conhecimento relativo à história local, promovendo uma relação direta entre a teoria e prática. A atitude dos alunos, orientados pelos seus professores, torna-se importante na medida em que transforma a relação com a comunidade em uma via de mão dupla, que, por um lado, leva as documentações e os registros históricos regionais para a sala de aula e, por outro, leva as informações assimiladas para a comunidade geral por meio do *blog* da disciplina. Dessa forma, esses mesmos alunos contribuem para a continuidade da memória histórica, que, em nosso entendimento, é sempre importante na vida de qualquer comunidade. Preservar a memória local é manter viva a história e a memória do povo, pois ela dispõe as bases para as próprias pessoas se orientarem no mundo de metamorfoses que as cerca.

Procedimentos metodológicos

O primeiro passo para a consolidação do projeto foi a criação, em 2012, de um *blog* para a disciplina de História Local, com o endereço eletrônico <www.historialocalportonovo.blogspot.com>. Paralelamente, iniciou-se com os estudantes um trabalho de conscientização quanto à importância de preservar a memória local das pessoas e do lugar onde vivemos. Desafiados, os estudantes tiveram o compromisso de registrar em foto ou vídeo todas as coisas (objetos, fotos antigas, documentos históricos) que eles consideravam como parte integrante da história local da comunidade regional. Concomitantemente a esse material produzido pelos alunos, as descobertas eram discutidas e finalizadas em sala de aula e, posteriormente, postadas no *blog* da disciplina, tornando as informações públicas e, gradativamente, transformando-se em um acervo digital.

Figura 1 – Blog História Local Porto Novo – atual Itapiranga-SC



Fonte: disponível em: <www.historialocalportonovo.blogspot.com>. Acesso em: 20 out. 2013.

Na segunda etapa do projeto, desenvolvida em 2013, após orientações em sala de aula sobre a metodologia científica e sobre o uso de história oral, cada aluno entrevistou uma pessoa idosa. O entrevistado deveria ser, preferencialmente, um dos avós ou alguém que morasse próximo da casa do aluno, e deveria residir em Itapiranga há pelo menos trinta anos. Após ouvir e, preferencialmente, gravar a história de vida das pessoas, os alunos deveriam transcrevê-la. O aluno tinha a liberdade de escolher a melhor tecnologia a empregar na captura das informações da entrevista, incluindo, por exemplo, o uso de MP3, gravador digital, celular, câmera ou outro dispositivo similar com mecanismo de gravação. Os textos produzidos foram trabalhados e formatados nas aulas de Informática, para serem analisados posteriormente e as informações processadas nas aulas

de História Local. Essa etapa do projeto envolveu também outros professores do educandário, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Informática, em um trabalho interdisciplinar. As memórias produzidas também foram publicadas no *blog* da disciplina de História Local, ficando disponíveis para o acesso público.

O projeto teve ampla utilização de recursos tecnológicos em todas as suas etapas de desenvolvimento, desde a captura de imagens (foto, vídeo e *scanner*), a gravação de entrevistas, as transcrições e a postagem dos materiais no *blog*, que é, acima de tudo, um elemento de tecnologia da informação e comunicação. O uso de recursos midiáticos está contemplado no documento base de orientação pedagógica/administrativa da educação básica e profissional, em que se lê:

Uma visão pedagógica aberta utiliza as tecnologias na educação na superação do modelo individualista competitivo, partindo do pressuposto fundamental da participação do aluno num processo de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Logo, seu uso não se destina a transmitir os conteúdos específicos de softwares, hardwares e outros. Esses são conseqüências do processo de construção do conhecimento com a utilização da máquina (SANTA CATARINA, 2005, p. 65).

Desse modo, conforme o documento, “[...] a informática [...] pode enriquecer o trabalho pedagógico e motivar o aluno [...] integrando os temas trabalhados e articulando as diferentes áreas do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2005, p. 65).

A ação pedagógica da proposta de trabalho ora em discussão é facilitada com o uso das tecnologias e dos dispositivos disponíveis no educandário para acesso dos estudantes. Sobre essas ações pedagógicas voltadas ao uso de recursos tecnológicos, tem-se:

Algumas ações pedagógicas são facilitadas pelos aplicativos oferecidos pelos computadores, permitindo uma diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar. Nesse aspecto, a experiência em mediação pedagógica do professor é fundamental. Portanto, é importante a aprendizagem conjunta – professor/aluno – de forma a agregar conhecimentos e habilidades no trato com a nova tecnologia (SANTA CATARINA, 2005, p. 65).

O Projeto História Local Porto Novo é, antes de tudo, uma aplicação prática de pesquisa de história, uma proposta pedagógica que pode ser aplicada em qualquer unidade escolar. Uma proposta de experiência enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula, em uma prática diferenciada do ensino de história.

Resultados

Com o desenvolvimento do trabalho, a proposta se fortaleceu, ganhou sustentação no educandário e na comunidade escolar, ao mesmo tempo em que ocorreu uma satisfatória repercussão do *blog* na internet. Acompanhamentos diários nas estatísticas da página mostraram milhares de acessos mensais, o que passou a ser um estímulo maior ainda aos estudantes, que estavam envolvidos diretamente com o projeto.

A divulgação do projeto ocorreu de diversas formas: entrevistas em rádio, reportagens de jornais, compartilhamentos do endereço eletrônico do *blog* nas redes sociais e até mesmo com a distribuição de cartões com a proposta do projeto e o endereço do *blog* durante o desfile de 7 de setembro de 2013, na cidade de Itapiranga.

Figura 2 – Reportagem sobre o Projeto História Local Porto Novo

10 Folha do Oeste Sábado, 19 de outubro de 2013 - São Miguel do Oeste - Santa Catarina - www.folhadooeste.com.br

EDUCAÇÃO

CRIATIVIDADE

Blog mostra história local

Com o lema 'Was der Mensch sei, erfährt er nur durch die Geschichte' - 'Tudo o que o homem é, só experimenta através da história', o projeto Memórias Vivas está disponível no www.historialocalportonovo.blogspot.com

Publica Integral mantém alive o blog História Local de Porto Novo (atual Itapiranga). O projeto intitulado Memórias Vivas é desenvolvido pelo professor Leandro Meyer com estudantes do 6º ano a 8ª série, na disciplina de História Local. Criado em 2012, o blog possui este ano por adequações e melhorias. Mantido por meio da colaboração dos estudantes e atualizado diariamente, o endereço virtual possui fotos e documentos da história do município e região, além de relatos de personalidades e colonizadores.

A História Local integra a gama de disciplinas diferenciadas que são aplicadas na unidade por meio do Ensino Médio Integral. Conforme o professor, nesta matéria são estudados fatos da história do local em que se vive. O blog foi criado para envolver os estudantes nesta disciplina de uma maneira diferenciada e atrativa. "Nada melhor do que estudar a história local do que tudo a campo e conhecendo sua história, ouvindo fatos das pessoas", destaca. Criado em 2012 como uma atividade de aprendizagem, a página virtual tornou-se neste ano projeto de pesquisa, sendo classificado na Feira Regional de Ciências e Tecnologia, e na próxima semana será apresentado no evento em nível estadual, que ocorrerá de 23 a 25, em Itapiranga. Meyer destaca que a classificação foi uma grande surpresa, por ser um projeto diferenciado. O aluno do 6º ano, João Vitor Faco, acrescenta que há uma expectativa positiva para a etapa estadual da feira, pelo fato de o blog ser um projeto inédito.

Sobre a colaboração da comunidade nesta iniciativa, a estudante da 7ª série Bruna Luiza Klein afirma que é bastante positiva. Segundo ela, as pessoas ficam felizes por saber que sua história vai ser preservada. Faco destaca que nesta pesquisa o que mais o surpreendeu foi a quantidade de equipamentos vindos da Alemanha, e que as pessoas do interior ainda os mantêm em suas propriedades. Já Bruna revela ter se admirado com a forma que a escola foi construída e a história dos colonizadores do município.

ACEITAÇÃO
De acordo com Faco, o blog está chegando aos 21 mil acessos de pessoas de 15 países. "Depois do Brasil, o país que mais tem acessado é o Estados Unidos; na sequência vem Alemanha e Rússia. Há ainda países que nem imaginamos que acessariam, como: Israel, Ucrânia, Coreia do Sul, entre outros. O trabalho está sendo bastante reconhecido e isso nos gratifica", revela o jovem. O educador Leandro Meyer reforça que esse trabalho de resgatar a história local é uma consequência das atividades em sala de aula.

SAIBA MAIS
Desafiado a pesquisa, os alunos se tornam mais próximos da própria história, e juntos a tornam pública no www.historialocalportonovo.blogspot.com. Para contribuir com este trabalho, envie seu material para historialocalsc@gmail.com

Professor Leandro e os alunos João e Bruna, que defenderão o projeto na feira estadual

Fonte: Folha do Oeste, São Miguel do Oeste/SC, p. 10, 19 out. 2013.

Em agosto de 2013, o projeto representou a escola Porto Novo na 3ª Feira Regional de Ciências e Tecnologias, promovida pela Gerência de Educação de Itapiranga, na cidade de São João do Oeste, SC. O projeto foi classificado para representar a Gerência de Educação na 8ª Feira Estadual de Ciências e Tecnologia, em outubro de 2013, na cidade de Lages, SC, na modalidade ensino fundamental. A participação em ambas as feiras demonstra a eficiência do projeto implantado no educandário.

Nos dois anos de desenvolvimento do projeto (2012-2013), foram publicadas, no total, 357 postagens. Mais de 40 mil acessos ao *blog* foram registrados, além de 463 comentários e contribuições deixadas pelos internautas. É preciso atentar ao fato de que a sociedade entrou na discussão da historiografia das postagens, procurando contribuir com novos fatos e esclarecendo nomes e locais das fotos históricas postadas. Transcrevem-se algumas das contribuições deixadas como comentários no *blog*:

Do que contam e do que tenho lido, a mudança do nome de Porto Novo não foi bem aceita pela população, muito bem acostumada com o consagrado nome de Porto Novo. Mas o governador não aceitou um município sem porto ter nome de Porto Novo. Ainda bem que Itapiranga é um belo nome e não homenagearam nosso município com algum político que hoje em dia teríamos vergonha, como foi, por exemplo, a mudança do município de Desterro para o atual Florianópolis, em homenagem à Floriano Peixoto. Por Leandro Hahn – Comentário da postagem Governador sugere o nome ITAPIRANGA. Em 4 jun. 2012.

⇨ 149

A foto dos ônibus foi tirada na antiga rodoviária de Itapiranga. Hoje é o Hotel União que já funcionava anexo à rodoviária na época. Quanto ao ônibus tombado e os demais não sei precisar se são da Empresa Rainha do Sertão ou de outra Empresa. Por Carlos José Koelln – Comentário da postagem Ônibus de Porto Novo. Em 6 jun. 2012.

Olá amigos, lembro muito bem, essa imagem está eternizada na minha memória. Ela faz parte da minha vida e de muitas pessoas. Ela tem a antiga portaria do Frigorífico SAFRITA que quer dizer: SA Frigorífico Itapiranga, a casa do SIF - Sistema de Inspeção Federal, que prestou relevantes trabalhos em prol do desenvolvimento da atividade frigorífica, incluindo a unidade na lista dos poucos exportadores de carne em 1982. Também faz parte dessa imagem a parte administrativa, o almoxarifado e na parte superior estava instalado o refeitório e mais acima toda a planta do primeiro complexo frigorífico de Itapiranga. Itapiranga entrou no contexto mundial como produtor de proteína animal e com uma qualidade de mão de obra na elaboração de cortes, graças a essa unidade industrial arquitetada por homens de muita visão a longo prazo. Quero

registrar nesse texto um louvor para esses verdadeiros visionários. Essa foto foi tirada, estando o fotógrafo sobre a parte superior do silo da fábrica de rações. Por Celso Franz – Comentário da postagem Lembrança de Itapiranga. Em 25 nov. 2012.

Adorei todas as fotos e me emocionei, pois muitas lembranças estão bem vivas ainda para mim, pois eu sou do interior daquela região atualmente moro em Balneário Camboriú, e tenho muitos familiares por lá. Parabéns pela iniciativa. Por Marlise Mombach – Comentário da postagem Prensa de Banha. Em 20 abr. 2013.

Eu morava em Itapiranga naquela rua que margeia o rio; via as enchentes, as balsas descendo e muitas delas se arrebatando na pedra Fortaleza na volta da Capivara. Era uma aventura indescritível para os balseiros, uma visão espetacular para os moradores e expectativa de negócios para alguns malandros que juntavam as madeiras serradas das balsas destruídas. Eu mesmo juntei muita madeira, só que como morava na beira do rio os donos da balsa vieram recolher tudo e não me deram nenhum pauzinho... nem obrigado disseram. Por Luiz Pinheiro – Comentário da postagem A imagem fala por si só. Em 6 ago. 2013.

150 ⇨

É muito oportuno ainda trazer para essa discussão a manifestação dos alunos em relação ao projeto desenvolvido. A seguir, apresenta-se o depoimento do estudante João Facco, de 13 anos, um dos alunos que apresentaram o projeto na 3ª Feira Regional de Ciências e Tecnologias e na 8ª Feira Estadual de Ciências e Tecnologia:

As aulas de História Local já eram realizadas antes mesmo de eu ingressar na E.E.F. Porto Novo, porém com um foco e uma metodologia bem diferente. Posteriormente, no ano de 2012, o professor Leandro Mayer entrou na escola como o novo professor de História Local, mudando completamente a maneira de ensinar. Suas aulas eram divertidas e incluíam o uso de tecnologias, o que contribuía para a aprendizagem dos alunos, além de ser muita rica em informações. Após alguns poucos meses na nova escola, professor Leandro instituiu o Blog de História Local de Itapiranga.

O blog era fomentado por alunos e pela comunidade escolar que iam em busca de conhecimento sobre o passado desta cidade, com o foco em fotos e objetos antigos. Tamanho fora o sucesso do blog, que dele surgiu uma nova ideia, o projeto Memórias Vivas de Itapiranga, que tinha como foco resgatar a história de residentes da terceira idade do município.

Após vários estudos e o projeto pronto, no ano de 2013, eu e mais três alunos participamos da “III Feira Regional de Ciências e Tecnologia”, realizada no município de São João do Oeste, na primeira participação de nossa escola. Com aprovação por parte da comunidade e pelo júri, fomos consagrados campeões da Feira na categoria Ensino Fundamental, automaticamente classificados para a “VIII Feira Estadual de Ciências e Tecnologia do Ensino Básico”, realizada em Lages, na qual participamos com bom desempenho, porém sem classificação para a próxima fase (nacional).

Em minha opinião, o blog e as aulas foram de extrema importância para recuperar parte da história de Itapiranga, até por utilizar um meio moderno, a Internet. Certamente eu e outros alunos devemos muito ao professor Leandro Mayer por compartilhar seu conhecimento conosco e nos mostrar que as oportunidades estão aí (Depoimento escrito pelo aluno João Facco, avaliando o projeto).

Considerações finais

Entre os resultados considerados de maior relevância do trabalho está o fato de perceber que, por meio de atividades de coleta de dados (pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de campo, sistematização e análise dos dados e acompanhamento do processo de elaboração dos materiais didáticos bem como de propostas de ação para a preservação/conservação da memória local), é possível reconhecer que a prática docente em sala de aula deve ser pautada na investigação, e não apenas na reprodução daquilo que já está predeterminado, como única e absoluta tese, pronta e acabada. Para os estudantes, entendidos como sujeitos protagonistas de um projeto de pesquisa, é importante demonstrar que esse conhecimento é fruto de um trabalho coletivo, em que cada um participa e contribui, por isso, todos são peças importantes.

Entende-se, ainda, que preservar a história local é estreitar os contatos com a comunidade ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento do sentimento de pertencimento em relação àquilo que forma a identidade local, uma experiência que pode ser bastante enriquecedora no processo de ensino-aprendizagem. O estudante passa a entender seus pais e avós como sujeitos protagonistas da história local, tendo ciência de sua contribuição, e não apenas como “videntes”.

Como educador, é vital reconhecer a importância das diferentes formas de vida existentes na história do lugar onde coexistimos, podendo ser um passo importante para o engajamento em ações que visem preservar o patrimônio histórico-cultural construído por diferentes pessoas ao longo do tempo. A melhor maneira de entender a história do lugar onde vivemos é sentindo-se protagonistas e integrantes dela.

O *blog* ainda está disponível para acesso na *web*, porém, em 2014, passou aos cuidados de outro professor, que, desde então, vem ministrando as aulas de história local do educandário.

Referências

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais*. Florianópolis: Cogen, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio. Florianópolis, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Documento base de orientação pedagógica/administrativa: educação básica e profissional*. Florianópolis, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis, 2014.

JORNAL Folha do Oeste, São Miguel do Oeste/SC, p. 10, 19 out. 2013.

152 ⇨ BLOG História Local Porto Novo – atual Itapiranga-SC. Disponível em: <www.historialocal-portonovo.blogspot.com>. Acesso em: 20 out. 2013.

Entre passado e futuro: os jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas e o ensino de história no Grupo de Pesquisa em História Militar

Fernando Dala Santa

Introdução

A humanidade encontra-se quase que irreversivelmente integrada ao panorama de evolução das tecnologias informacionais, exigindo que indivíduos e instituições procurem se adequar aos paradigmas referentes ao advento da cibercultura, que, nas palavras de Lévy (1999, p. 17), especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Entretanto, não obstante a evidente mudança na aplicação das inovações tecnológicas, não mais percebidas simplesmente como elementos auxiliares de uso ocasional, algumas instituições, em especial a escola, ainda se mostram relutantes em abandonar as práticas defasadas que se atrelam à sua tradicional concepção de mundo.

A necessidade de empreender um modelo pedagógico capaz de dar conta da complexidade e fluidez do mundo contemporâneo é, talvez, o principal desafio que se coloca aos educadores. A escola não pode tornar-se refratária às mudanças nas organizações socioculturais, prescindindo das contribuições dos modernos meios e veículos de comunicação. No tocante ao ensino médio, poucas ferramentas mostram-se tão promissoras quanto os jogos eletrônicos na tarefa de motivar os estudantes, incentivando-os a abandonar a ideia de que a escola deve ser obrigatoriamente um local desagradável e entediante. O jogo é um elemento essencial da vida humana, repleto de significados e cuja função vai muito além do mero entretenimento. Por conseguinte, se no processo

pedagógico negarmos o caráter lúdico inerente à atividade humana, estaremos desprezando uma instância fundamental no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A assimilação e a compreensão dos conteúdos históricos muitas vezes encontram dificuldades na falta de referências ao universo simbólico dos estudantes, situação que pode ser combatida com a adoção de estratégias metodológicas que não desprezem o auxílio dos mais variados recursos midiáticos. Com efeito, uma das opções mais efetivas ao alcance dos professores seria a utilização criteriosa de jogos eletrônicos que tenham em seu enredo uma temática histórica sólida. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo destacar a importância da inserção de novas tecnologias no processo pedagógico, apresentando os resultados da utilização do jogo *Call of duty* nos encontros do Grupo de Pesquisa em História Militar (GPHM), realizado com alunos do ensino médio da Escola Estadual de Educação Básica Frei José. Esse projeto é uma iniciativa extracurricular que se ampara em uma leitura menos técnica e mais humana da Segunda Guerra Mundial, idealizado como forma de incentivo à pesquisa científica e ao pensamento autônomo.

Pelo seu caráter de tentativa de reconstrução histórica e dinamismo dramático, além dos recursos técnicos que insere e desenvolve, *Call of duty* é um dos exemplos mais paradigmáticos da possibilidade de convergência entre educação e tecnologia no tocante ao emprego de jogos eletrônicos no ambiente escolar, cuja resposta, no caso do GPHM, foi imediata e significativa. Desde o início das atividades, os estudantes demonstraram grande aceitação em relação à temática abordada e à forma como ela se desenvolve, especialmente por fundamentar a prática da pesquisa em recursos que normalmente não encontram espaço no âmbito da educação formal. A dinâmica dos encontros de pesquisa bem como a flexibilidade didático-metodológica adotada aproximam a educação do universo simbólico dos estudantes e ajudam a romper a dicotomia entre escola e vida real, demonstrando que o ato de aprender não se limita ao espaço restrito da sala de aula.

Os *games* enquanto aparatos pedagógicos e o ensino de história

Grande parte das dificuldades que se impõem àqueles dispostos a pensar a educação na contemporaneidade refere-se ao desafio de tornar o ensino atraente para alunos cada vez mais exigentes, que encontram fora do âmbito escolar outras formas, muito mais interativas e agradáveis, de adquirir informações.

Para os estudantes, a escola não representa mais o templo do saber como fora outrora, mas uma pausa forçada na sua vibrante rotina de múltipla utilização de elementos midiáticos. Sem dúvida, a escola, com sua rígida organização e seu apego a métodos tradicionais de ensino, enfrenta uma batalha inglória quando se propõe a disputar a atenção dos alunos com a internet, a televisão ou os jogos eletrônicos. A escola ainda mantém a mesma lógica vertical, hierarquizada e centralizadora que sempre a caracterizou, ignorando o fato de que a formação do cidadão deve ser sensível ao contexto social no qual ele se insere (DALA SANTA; TEIXEIRA; TRENTIN, 2013, p. 76).

É notório que parte considerável do tempo livre dos jovens é avidamente preenchida com jogos eletrônicos. Nesse sentido, em vez de compreendê-los, *a priori*, como vilões no processo de desfalecimento do modelo de ensino anacrônico que ainda orienta a nossa prática docente, podemos nos apropriar do seu potencial estético-educacional visando ao estabelecimento de uma nova cultura pedagógica. É bem verdade que o uso dos *games*¹ em ambientes educacionais não é mais novidade, apesar disso, ainda não temos uma dimensão exata das suas reais possibilidades de efetivação e, especialmente, dos resultados esperados com a experiência.

Com efeito, uma iniciativa que contribuiria imensamente na tarefa de reverter esse quadro de desinteresse pela educação seria reconhecer o potencial pedagógico dos jogos eletrônicos, que deixaram de ser somente fontes de entretenimento lúdico, para surgirem como manifestações estético-culturais de alcance e profusão até então inimagináveis. Os *games* representam um dos resultados do avanço tecnológico e da utilização do computador nas telecomunicações, como uma poderosa ferramenta de comunicação e informação (MOITA, 2007, p. 12), embora ainda seja necessária uma reflexão no tocante aos seus limites e a suas potencialidades.

De acordo com Huizinga (2007, p. 11), o jogo é mais antigo do que a própria cultura, pois essa sempre pressupõe uma sociedade humana, enquanto o jogo está presente inclusive nos animais e tem o papel de preparar os mais jovens para situações reais, aguçando os sentidos e fortalecendo traços da sociabilidade primária. Nesses termos, como característica fundamental do comportamento animal (que inclui a porção instintiva do homem), o jogo nos confronta com questões que se referem à própria natureza humana: se os animais são capazes de jogar, isso faz deles algo mais que coisas mecânicas; já os homens, ao jogarem, e especialmente por o fazerem de modo consciente, descobrem-se não apenas racionais, posto que o jogo se mostre também irracional (HUIZINGA, 2007, p. 15).

¹ Termo utilizado aqui simplesmente como sinônimo de jogos eletrônicos.

O jogo é, portanto, uma atividade vital, não apenas pensado como competição, mas enquanto elemento lúdico carregado de historicidade e potencial criativo, cuja gênese pedagógica torna evidente o seu marcante caráter de construtor de identidade. Seríamos, portanto, mais que *homo sapiens*, ou *homo faber*, conforme a crença do século XVIII, mereceríamos também a designação de *homo ludens* (HUIZINGA, 2007, p. 6).

De outro modo, McLuhan (1996, p. 244) refere-se aos jogos (em âmbito geral) como extensões do homem social e do corpo político, da mesma forma como as tecnologias são extensões do nosso organismo animal. Assim, os jogos ampliariam o ser social do homem por meio da interação com outros jogadores ao estabelecer companheiros, aliados ou adversários, na mesma proporção em que as tecnologias potencializam o alcance da ação humana (meios de transporte, armas, tecnologias intelectuais). Ao adotarmos as concepções de McLuhan, percebemos que a crescente convergência entre jogos e tecnologia permite identificar na consolidação dos jogos eletrônicos o advento de uma nova forma de manifestação sociocultural: uma extensão amplificada do homem. Esse panorama não implica, de forma alguma, em uma possível descaracterização ontológica do ser humano, ao contrário, significa um passo em direção à gênese de uma consciência capaz de perceber o real como potencialidade (virtualidade) e não somente enquanto possibilidade de existência.

Os jogos eletrônicos produzem as suas próprias virtualidades, exigindo a resolução de problemas relacionados à interconexão entre o jogador e a máquina, mediante a interação com a rede complexa de possibilidades expostas pelo enredo do jogo. Esse nexos estabelecido entre as habilidades cognitivas imprescindíveis na condução do jogo e as referências que, implícita ou explicitamente, emergem da problemática que o configura obriga o jogador a se adaptar ao regramento específico que norteia a sua ação. “Logo, as experiências mediadas por tecnologias que utilizam a realidade virtual, abrem novas janelas nos processos de criação, transformando os modos de ser” (ALVES, 2004, p. 27).

As potencialidades pedagógicas do uso correto dos jogos eletrônicos são inegáveis, pois, enquanto exigem dos jogadores atenção, memória, reflexos apurados, pensamento lógico e capacidade de articulação entre os elementos disponíveis, os *games* acabam por fortalecer essas habilidades. A esse respeito, Moita (2006, p. 31) afirma que “[...] ao tentar vencer o desafio, os jovens desenvolvem e aperfeiçoam o senso de: observação, atenção, memória, a coordenação motora fina, além da troca de conhecimentos entre pares por ser aquele um espaço de socialização”.

No que se refere especificamente ao ensino de história, maçante e inócuo em muitos casos, os jogos eletrônicos favorecem a apropriação dos contextos his-

tóricos a serem estudados, o que enriquece a pesquisa e reforça a compreensão a partir de uma abordagem crítica. A história sempre alimentou as produções cinematográficas, da mesma forma como representa um tema recorrente no que tange aos jogos eletrônicos. Afirmar McLuhan (1996, p. 248) que as práticas sociais de uma geração tendem a ser codificadas na forma de jogos pelas próximas. Essa tendência mostra-se acertada tendo em vista o sucesso angariado por algumas das franquias mais destacadas no universo dos *games* e que buscam inspiração na Segunda Guerra Mundial: *Medal of honor*, *Call of duty*, *Battlefield* e *Brothers in arms*.²

Entretanto, quando nos referimos à forma como a Segunda Guerra Mundial é abordada no ensino médio, percebemos que o tema está longe de ser tratado com a importância que merece. O foco repousa, geralmente, em uma análise superficial e essencialmente didática do conteúdo, no sentido de que a transmissão se desenvolva de forma objetiva e linear, sem qualquer referência ao drama humano da guerra.

Este modelo de ensino de história ficou conhecido como tradicional/positivista e baseava-se numa concepção causal, linear e evolutiva de tempo. Esta perspectiva de ensino tinha relação com uma história de eventos, e se preocupava em descrever fatos organizados em sequência cronológica, dispensando interpretações que ameaçassem a objetividade e imparcialidade do conhecimento histórico (BRUCE; FALCÃO; DIDIER, 2006, p. 201).

↩ 157

A prática pedagógica que privilegia a erudição histórica como um valor em si mesmo e que prima pela reprodução acrítica do conteúdo histórico inviabiliza o envolvimento profícuo dos estudantes com a disciplina. Esse panorama acaba por reforçar a ideia de que o estudo da história é algo de importância reduzida na configuração do currículo, quando, na verdade, a compreensão da realidade histórica representa um fator preponderante no desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Moita (2006, p. 76) destaca que os *games* atuam na construção e transformação da informação e do conhecimento, na medida em que são “instrumentos para o desenvolvimento das interações entre as representações da comunidade de jogadores e permitem desse modo, a contextualização do conhecimento”. Nesse sentido, a abordagem contextual abalizada pelo uso dos jogos eletrônicos torna possível perceber a história como algo vivo, repleto de significados apreensíveis somente por meio da concepção do fato histórico enquanto emaranhado complexo

² Franquias de jogos eletrônicos do estilo FPS (do inglês *first-person shooter*, ou tiro em primeira pessoa) ambientados, originalmente (*Call of duty*, *Medal of honor* e *Battlefield*) ou de forma exclusiva (*Brothers in arms*), na Segunda Guerra Mundial e que se caracterizam pela tentativa de reconstruir com fidelidade histórica os acontecimentos presentes no enredo dos jogos.

de causas e consequências, e não como um mero desenrolar mecânico de fatos. Assim, vinculada a um modelo didático-pedagógico dinâmico e atrativo, mas que não negligencia os conteúdos formais, a apropriação das representações simbólicas presentes nos *games* possibilita uma assimilação crítica e significativa do conteúdo histórico.

Outro ponto a ser considerado refere-se à capacidade dos *games* de ampliar a nossa percepção do real. Lévy (1996, p. 28) afirma que os sistemas aos quais se convencionou chamar de “realidades virtuais” nos levam a experimentar uma interação dinâmica de diferentes modalidades perceptivas e a quase reviver a experiência sensorial de outra pessoa, o que permite romper os limites da presença física puramente orgânica. O cinema, de certa forma, já apresenta:

[...] a possibilidade de se criar ‘realidades virtuais’, levando a uma imersão quase total do espectador no universo criado pela dinâmica efervescência de som e movimento que o filme proporciona. Porém, o êxtase sensorial só se tornaria completo a partir da evolução dos jogos eletrônicos, na medida em que tornam viável uma interação como o enredo do game, cada vez mais complexo e fascinante, quase como se o espectador de um filme pudesse ser o herói, tendo todos os seus recursos, poderes, atribuições e responsabilidades (DALA SANTA; TEIXEIRA; TRENTIN, 2013, p. 75).

158 ⇨

A esse respeito, ressaltamos que o processo de virtualização balizado pelos jogos eletrônicos não afasta os estudantes do mundo real, da mesma forma que, por si só, não é capaz de aliená-los. O virtual é, ao contrário, “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (LÉVY, 1996, p. 12).

Em suma, os *games* permitem ao jogador ir além de si próprio e da realidade espaço-temporal a que está circunscrito, enriquecendo o seu universo perceptivo e o senso histórico. Ademais, não estamos inserindo entre o público jovem uma prática ou mesmo uma temática específica que lhe fossem desconhecidas, na medida em que os *games* considerados violentos são amplamente difundidos e com acesso cada vez mais facilitado. Portanto, torna-se pertinente a iniciativa de redimensionar o alcance pedagógico do ensino histórico com o uso controlado e criterioso dos jogos eletrônicos.

A instituição do Grupo de Pesquisa em História Militar

Vinculado ao Projeto de Incentivo à Leitura da Escola Estadual de Educação Básica Frei José, o Grupo de Pesquisa em História Militar entrou em funcionamento de forma experimental em setembro de 2013, com o desenvolvimento de atividades visando promover o pensamento autônomo e incentivar a produção

científica no ensino médio. A ideia de instituir um grupo de pesquisa no âmbito do ensino médio deve-se à preocupação com o crescente desinteresse e a falta de criticidade dos estudantes, perspectiva que evidencia a necessidade de um modelo de ensino transdisciplinar e que não se limite à transmissão/recepção de determinados conteúdos. Mostra-se imperioso transcender o modelo metodológico em que as disciplinas abarcam de forma hermética uma única instância do conhecimento, permanecendo cada uma circunscrita aos seus próprios limites, sendo que o objetivo é puramente a absorção das informações repassadas (LIPMAN, 1995, p. 29).

Assim, tendo em vista o panorama de busca por um modelo educacional que conduza a uma maior autonomia intelectual dos estudantes, temos como alternativa o estabelecimento de grupos temáticos de pesquisa, que congregariam os alunos interessados em assuntos específicos e professores dispostos a coordenar a atividade. Evocamos, pois, a concepção de pesquisa como princípio educativo, amplamente difundido no ensino superior e que pode ser aplicado com resultados positivos no âmbito do ensino médio por meio do conceito aluno pesquisador. O grande diferencial dessa proposta está no próprio conceito de grupo de pesquisa, pensado enquanto espaço de socialização do conhecimento que estabelece como objetivos principais a pesquisa cooperativa e o desenvolvimento intelectual de cada um dos seus membros bem como o incentivo à produção científica.

A utilização da pesquisa como ferramenta educativa no âmbito do GPHM vem ao encontro das concepções inerentes à implementação do ensino médio politécnico, auxiliando no estabelecimento das bases necessárias para uma efetiva inserção dos estudantes no meio social, na medida em que fomenta uma aprendizagem contextualizada, centrada na formação de habilidades de raciocínio e de pesquisa, em contraposição à simples memorização mecânica. O GPHM expressa a convicção de que o ensino médio não pode ser um mero curso pré-vestibular ou um vetor de adequação às demandas do mercado de trabalho, mas um espaço formador de sujeitos aptos a serem produtores de conhecimento.

Cabe enfatizar que os textos utilizados no GPHM são retirados de periódicos científicos e livros especializados, sendo, teoricamente, muito “difíceis” para o nível dos alunos. Entretanto, a escolha das obras de referência não é fortuita, pois se ampara na premissa de que é preferível estimular o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades desafiantes, do que subestimá-los ao empreender um “nivelamento” do conteúdo. Há ainda a exigência de que os estudantes redijam os seus próprios textos com base no conteúdo formal analisado, em um legítimo trabalho de pesquisa, que contenha todas as escolhas conteúdo-metodológicas que lhes são inerentes. Sob essa perspectiva, o ensino não pode ser pensado somente no que tange ao nível de desenvolvimento intelectual efetivamente apresentado

pelos estudantes, mas deve ater-se principalmente em conhecer e estimular o seu nível potencial (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 12).

O tema a ser pesquisado pelo GPHM deveria ser capaz de despertar o interesse dos estudantes, demonstrando sua relevância histórica, tanto no âmbito da história geral quanto no que se refere aos seus aspectos regionais. Para tanto, nos dedicamos ao estudo da Segunda Guerra Mundial e, de forma mais profunda, ao resgate da participação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e da Força Aérea Brasileira. Não obstante sua importância, a participação brasileira no maior conflito bélico da história ainda é desconhecida de grande parte da população. Pouco se fala sobre o assunto nos manuais escolares, tanto que gerações inteiras cresceram sem conhecer uma das páginas mais dramáticas e gloriosas da nossa história. Os milhares de homens que, de forma abnegada, lutaram e deram suas vidas em defesa da liberdade e da democracia não receberam as honras das quais se fizeram merecedores, o que apenas confirma a tese de que o Brasil não sabe reverenciar seus verdadeiros heróis.

A FEB, que se resumia a uma única divisão de infantaria (1ª DIE), depois de enfrentar dificuldades técnico-operacionais, além da incredulidade e do pessimismo de alguns setores da opinião pública, embarcou para combater na Itália fascista em cinco escalões. Entre as vitórias mais célebres protagonizadas pelas tropas brasileiras, estão as conquistas de Monte Castelo e da cidade de Montese, objetivo de grande importância estratégica para o avanço aliado. O Brasil foi o único país sul-americano a enviar tropas para o conflito, além de ter fornecido matérias-primas estratégicas para a manutenção do esforço de guerra aliado e permitido a construção de bases aéreas em solo brasileiro, contribuindo ativamente para a vitória aliada sobre a ameaça nazifascista.

Com efeito, a consecução dos objetivos estabelecidos, as baixas sofridas e os elogios recebidos por parte do comando aliado demonstram que a FEB não foi somente uma presença simbólica na guerra. Sem dúvida, embora modesta, se analisada no panorama geral dos esforços de guerra, a participação da FEB na Segunda Guerra mostrou-se extremamente relevante, pois redimensionou a importância do país no cenário internacional, além de trazer consequências internas que puderam ser sentidas nos âmbitos militar, econômico, político e social.

Cabe ressaltar que o estudo no âmbito da história militar não tem o intuito de fazer apologia à guerra, ao contrário, pois, ao trazer o tema à discussão, pretende evidenciar a irracionalidade da violência em todas as suas dimensões. O silêncio sobre temas tão delicados quanto à catástrofe da Segunda Guerra leva ao esquecimento e ao obscurantismo, impedindo que se aprenda com os erros cometidos no passado. Relembrar a Segunda Guerra, em especial a participação brasileira, não é glorificar a matança, mas enaltecer o valor da vida e a necessi-

dade de se evitar futuros conflitos. Portanto, para que as atrocidades cometidas na Segunda Guerra (ou em qualquer outro conflito bélico) não se repitam, é necessário mantê-las vivas na memória, não simplesmente enquanto dado estatístico ou fato histórico analisado a partir de um panorama sinótico. Marcuse (2009, p. 155), no texto *Poesia lírica após Auschwitz*, aponta a importância de comunicar “através da descrição do horror, algumas das resistências à realidade de hoje em dia”, ou seja, é pela ação do resgate histórico dos horrores impetrados ao longo da história que nos afastamos da possibilidade de repeti-los.

A utilização de *Call of duty* como ferramenta auxiliar de ensino e pesquisa: resultados com o GPHM

Lançado no ano de 2003, *Call of duty* é um *game* do estilo “tiro em primeira pessoa”, produzido com base em acontecimentos e cenários reais da Segunda Guerra Mundial, tais como o Dia D (com o treinamento da infantaria paraquedista em solo norte-americano, o ataque de Brécourt Manor e a conquista das cidades de Saint-Mère-Église e Carentan, na França), a defesa de Stalingrado e a conquista de Berlin. Foi o primeiro título desenvolvido pela empresa Infinity Ward e distribuído pela Activision, sendo vencedor de diversos prêmios, inclusive de jogo do ano,³ firmando-se como o precursor de uma franquia de jogos que abordam também outros conflitos bélicos.

Para a época em que foi lançado, *Call of duty* apresentava ótimos gráficos e uma boa jogabilidade, contava com os comandos básicos de um FPS e trazia uma abordagem um pouco diferente dos outros jogos do gênero: em vez de apresentar um personagem central atuando de forma solitária, a maior parte do *game* desenvolve-se com o jogador fazendo parte de um pelotão em missões cuja característica mais marcante é a grande profusão de inimigos, em uma competente simulação do que foram as caóticas batalhas empreendidas na guerra. A fidelidade histórica e o realismo alcançados pelo jogo ainda são surpreendentes. As armas, os uniformes, os equipamentos e os cenários eram muito detalhados, inclusive graficamente mais bem feitos do que vários títulos lançados posteriormente. O *game* trazia três campanhas: americana, britânica e soviética, nas quais é possível vislumbrar um pouco do “espírito de época”, ou seja, do modo de pensar de cada país envolvido mediante a observação dos equipamentos e do paradigma tático adotado por cada exército.

³ *Call of duty* foi considerado o jogo do ano, entre outras organizações, pela Academy of Interactive Arts & Science, pela Interactive Achievement Awards e pela U.K.s British Academy of Film and Television Arts.

A ideia de utilizar o *game* nos encontros do GPHM surgiu da dificuldade de contextualização de alguns dos temas históricos abordados. A distância temporal entre o objeto de estudo e o seu observador quase inviabiliza uma pesquisa capaz de ir além da estéril e pouco significativa descrição de fatos isolados, dada a latente dificuldade de abstração apresentada pelos estudantes. *Call of duty* cumpre a função de ser uma ponte com o passado ao se mostrar um *game* desafiador, que traz em si a possibilidade de se vivenciar uma dramatização do que foi a guerra a partir da visão dos próprios soldados, podendo ser utilizado proficuamente como ferramenta auxiliar de ensino e pesquisa. Dessa forma, a presença de *Call of duty* nas aulas auxiliou na imersão dos estudantes nos ambientes simulados pelo *game*, proporcionando uma visão interna dos acontecimentos históricos. Em outras palavras, tornou possível analisar a guerra a partir de um viés pouco usual, de modo que o potencial virtualizante dos jogos eletrônicos, canalizado em um processo educativo, possibilitasse o estudo da Segunda Guerra Mundial por meio de uma abordagem que prioriza os aspectos humanos (DALA SANTA; TEIXEIRA; TRENTIN, 2013, p. 75).

A princípio uma atividade esporádica, realizada somente em datas pré-estabelecidas, a inserção do *game* nos encontros quinzenais do GPHM, pelo grau de aceitação e inegável potencial pedagógico, logo foi consolidada como prática efetiva. Todavia, o jogo sempre guardou um caráter austero, no sentido de ser apenas uma das facetas da pesquisa e jamais o centro ou o escopo principal dos encontros. Ressaltamos reiteradas vezes que não se tratava de uma atividade puramente recreativa, mas de uma experiência que, antes de tudo, pretendia avaliar a viabilidade da confluência entre os *games* e a educação.

Os encontros do GPHM desenvolvem-se em quatro momentos distintos: a) o encontro inicia-se com o estudo de elementos práticos vinculados à metodologia científica (como realizar uma pesquisa bibliográfica, formas de utilizar as referências, formatação dos trabalhos, fichamento, resenha, etc.) e com encaminhamentos de exercícios a serem realizados individualmente; b) segue-se uma breve contextualização do tema histórico a ser discutido (eventualmente, com o uso de vídeos, apresentação de *slides*, etc.); c) realiza-se leitura conjunta de um texto (na maioria das vezes, disponibilizado no encontro anterior ou enviado por e-mail), discussão e esclarecimentos (dependendo da complexidade do conteúdo, ocorrem modificações na estrutura dos encontros, privilegiando ora a leitura, ora a contextualização); d) utilização do jogo. Nessa última etapa, os computadores do laboratório de informática e os *laptops* dos estudantes são postos em rede e o jogo é iniciado. As partidas ocorrem nos modos *deathmatch*, “todos contra todos”, *team deathmatch*, em que duas equipes se enfrentam sem objetivos táticos deli-

mitados, e o preferido dos estudantes, *capture the flag*, no qual as equipes tem a missão de capturar as bandeiras inimigas guardadas nos seus postos avançados, o que exige estratégia, coordenação e trabalho em equipe.

A realização de partidas em rede amplifica a possibilidade de interação inicial do modo *single player*,⁴ mais rígido e atrelado ao roteiro do jogo. Esse modelo interativo leva os jogadores envolvidos a um estágio mais elevado do sentimento de pertencimento em relação à realidade virtual garantida pelo jogo. Conforme Lévy:

Para envolver-se de verdade, o jogador deve projetar-se no personagem que o representa e, portanto, ao mesmo tempo, no campo de ameaças, forças e oportunidades em que vive, no mundo virtual e comum. A cada “golpe”, o jogador envia a seu parceiro uma outra imagem de si mesmo e de seu mundo comum, imagens que o parceiro recebe diretamente (ou pode descobrir explorando) e que o afetam imediatamente (1999, p. 80).

Uma partida jogada contra oponentes humanos é sempre mais desafiadora (quase como em um confronto real), na medida em que a imprevisibilidade das suas ações superam amplamente as respostas possíveis, mesmo em relação ao mais avançado sistema de inteligência artificial. Essa modalidade de jogo gera um sentimento de apreensão e vulnerabilidade, que, dentro dos limites aos quais se circunscreve a capacidade de simulação de cenários reais, pode ser considerado como semelhante ao enfrentado pelos soldados no *front*. Ademais, o jogo cooperativo favoreceu a socialização do conhecimento e o estreitamento dos laços entre os companheiros de jogo. Essa possibilidade, inserida em um contexto tecnológico e sociointelectual mais amplo, indica o desenvolvimento de uma inteligência coletiva, destacando “os grandes aspectos civilizatórios ligados ao surgimento da multimídia: novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificações das relações de tempo e espaço, etc.” (LÉVY, 2003, p. 13).

A abordagem do tema da guerra a partir de uma perspectiva subjetiva, por meio da possibilidade de interação com a trama do jogo e, sobretudo, da prerrogativa de assumir o papel de um soldado e recriar batalhas reais do conflito, trouxe uma sensível contribuição na tarefa de compreender criticamente os episódios históricos abordados no GPHM. A experiência com o jogo alcançou de imediato o objetivo de chamar a atenção dos estudantes para o tema da guerra em seus aspectos humanos. O resultado foi uma pesquisa pautada não somente na ação dos grandes líderes, mas de modo especial na contribuição dos milhões de soldados anônimos que efetivamente venceram a guerra.

⁴ É o modo básico do *game*, no qual o jogador desenvolve a sua ação e explora os cenários individualmente dentro do jogo.

A utilização do *game* mostrou-se acertada também por estimular a participação de alunos que não estavam vinculados ao grupo de pesquisa e que declaradamente se sentiram atraídos pela chance de legitimar o seu gosto por jogos eletrônicos, justificando para pais e professores uma prática muitas vezes mal vista ou, na melhor das hipóteses, considerada apenas como entretenimento pouco saudável. Com a convergência entre o jogo e as atividades do GPHM, os cenários, os equipamentos e as batalhas apresentados nos *games* não eram mais apenas detalhes secundários em uma prática puramente recreativa, mas elementos catalizadores da pesquisa.

Considerações finais

O nexu natural existente entre educação e tecnologia não pode ser negligenciado, tendo em vista o óbvio processo de retroalimentação que ocorre entre elas. Ou seja, a inserção de novas tecnologias no âmbito educacional enriquece o ensino, fomentando a produção do conhecimento, o que acaba por resultar no desenvolvimento de todos os ramos do saber. Entretanto, também se mostram imperiosos o bom senso e a qualificação técnica dos profissionais de educação na escolha dos recursos adequados e, especialmente, na sua forma de aplicação, pois, ao contrário do que algumas iniciativas parecem sugerir, a pura e simples inserção de aparatos midiáticos não garante a qualidade do ensino.

Sem dúvida, é preciso que se tenha sensibilidade pedagógica para compreender a contribuição da tecnologia para o processo educacional. Infelizmente, o potencial dos meios eletrônicos, de modo geral (*games*, aplicativos, redes sociais, etc.), ainda é ignorado por grande parte dos professores, no entanto, seria necessário conhecer os ambientes virtuais que os jovens frequentam e encará-los como possíveis ferramentas educacionais, e não como concorrentes pela atenção dos estudantes. Essa estratégia tem se mostrado, no caso do GPHM, altamente efetiva ao permitir a consolidação de um novo ramo nas pesquisas realizadas, centrado na interconexão entre passado e futuro por meio dos jogos eletrônicos que se ambientam nos mais variados contextos históricos.

Podemos afirmar, de forma conclusiva, que o uso criterioso de jogos eletrônicos nas aulas de história, de modo especial a presença de *Call of duty* nos encontros do GPHM, mostrou-se satisfatório em todos os âmbitos: dinamizou o processo de ensino/aprendizagem; facilitou a abordagem de temas cujo estudo era dificultado pela falta de referências; incentivou a participação de *gamers* no grupo de pesquisa e despertou e/ou reforçou o interesse dos alunos pela pesquisa histórica. Nesses termos, tendo por base as experiências observadas no decorrer

do trabalho com o grupo de pesquisa, cresce a convicção de que o ensino escolar não pode mais ser pensado nos moldes da educação tradicional: pouco reflexiva, centrada na figura hegemônica do professor e adotando um paradigma avaliativo que privilegia a memorização do conteúdo.

Claramente, o interesse pela pesquisa histórica era mais acentuado nos estudantes que já haviam entrado em contato com jogos ambientados na Segunda Guerra Mundial, e se fortaleceu sensivelmente naqueles que os conheceram por intermédio do GPHM. Ademais, o fato de os alunos se dedicarem às atividades do grupo de pesquisa mesmo sem a pressão da obrigatoriedade ou a expectativa de ter um acréscimo nas notas prova que o estímulo correto pode transformar alunos desinteressados em pesquisadores entusiasmados. O ímpeto investigativo e o interesse demonstrado pelos membros do GPHM evidenciam que é possível tornar a educação algo estimulante, desde que os estudantes sejam vistos enquanto produtores de conhecimento e não como meros receptores passivos de informação.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

BRUCE, Fabiana; FALCÃO, Lúcia; DIDIER, Maria Thereza. História(s) e ensino de história. *Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco*, Recife, v. 22, n. 2, p. 199-207, jul./dez. 2006.

CALL of duty. Fabricante: Infinity Ward Plataforma: PC. Distribuidor: Activision, 2003.

CORTI, Ana Paula et al. *Que ensino médio queremos?* Guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Ação educativa, 2007.

DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, Marília, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

DALA SANTA, Fernando; TEIXEIRA, Adriano Canabarro; TRENTIN, Marco Antônio Sandini. A virtualização do corpo e os jogos eletrônicos: uma nova abordagem da Segunda Guerra Mundial a partir do jogo *Brothers in arms: road to hill 30*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2013. *Atas...* Viseu, 2013. p. 75-76. ISBN 978-989-96261-3-3.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alinza, 2007.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCUSE, Herbert. Poesia lírica após Auschwitz. SILVEIRA, Luiz Gustavo Guadalupe. *Revista.doc*: Traduções, a. 10, n. 7, p. 149-159, jan./jun. 2009.

MCLUHAN, Marshall. *Comprender los medios de comunicación*. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1996.

MOITA, Filomena M. G. S. C. *Games: contexto cultural e curricular juvenil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

_____. *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Alínea, 2007.

As explicações sobre o regime civil-militar (1964-1985) por alunos do ensino médio de Londrina, PR

Brayan Lee Thompson Ávila

Introdução

Mesmo após trinta anos de democracia no Brasil, a ditadura militar brasileira ainda tem um forte impacto em nossa sociedade. De um lado, podemos observar que ainda há setores da sociedade que veem com bons olhos uma intervenção militar, ou tentam relativizar os impactos da ditadura militar na nossa história. De outro, esse passado torna-se presente com a eleição para a Presidência da República brasileira de uma ex-presa política, que sofreu tortura, com o fim das comemorações de 31 de março e, ainda, com a instalação dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, que busca investigar as violações dos direitos humanos no período da ditadura.

Em síntese, o regime civil-militar brasileiro está na ordem do dia de nossa sociedade, pois é um episódio que deixou cicatrizes ainda abertas, causando um embate de memórias sobre o que foi e qual o papel de certos setores da sociedade no período entre 1964 e 1985.

Partindo do papel que esse período tem na nossa sociedade, surge a questão de como os jovens são inseridos nesse contexto e a influência desse em suas ideias. Além disso, partimos do entendimento de que o ensino de história não ocorre tão somente na sala de aula, mas em outros ambientes sociais. A relevância das pesquisas sobre o regime civil-militar é ressaltada por Castex:

Vale lembrar que os acontecimentos da história nacional chegam aos jovens por diversas vias além da escola, como relatos familiares e de sujeitos com os quais eles convivem, bem como pela mídia que frequentemente edita reportagens sobre as temáticas. Nesse sentido, o tema da Ditadura Militar Brasileira tem sido mostrado inclusive em novelas e minisséries da tevê. Assim, é importante estabelecer como os jovens interagem com as informações dos conteúdos escolares que tratam da Ditadura Militar Brasileira, período histórico distante daquele em que vivem, pois o ensino de determinados temas da história nacional pode suscitar sentimentos de adesão ou antagonismo nesse grupo, considerando-se as relações que eles estabelecem a partir da memória coletivas (2008, p. 84).

Portanto, o presente trabalho apresenta a seguinte problemática: quais são as ideias que os jovens de duas escolas estaduais de Londrina têm sobre a ditadura militar brasileira? Optou-se por trabalhar com alunos do ensino médio devido ao fato de que eles já tiveram contato com o conteúdo ditadura militar brasileira nos anos finais do ensino fundamental. A escolha das escolas deu-se por um motivo importante: a abertura que essas escolas oferecem ao trabalho das licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina, pois recebem estagiários e/ou mantêm projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da universidade.

Referencial teórico

Como metodologia de trabalho foi adotada a investigação qualitativa, por atender a uma série de anseios que estão no centro das questões deste trabalho: como são elaboradas as narrativas dos alunos e quais ideias são mais recorrentes quando os jovens do ensino médio se deparam com o tema regime militar brasileiro (1964-1985). Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), a expressão metodologia qualitativa abarca um conjunto de abordagens que, consoantes às investigações, tomam diferentes denominações, sendo que o termo investigação qualitativa vai significar para os tipos de dados que esse tipo de investigação produz e também para os modos de proceder ou postulados que lhes estão associados, tendo os sujeitos pesquisados e a realidade que os permeia um papel central, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos. É na metodologia qualitativa que são mais fortes as preocupações sobre os significados que os sujeitos pesquisados elaboram e de que maneira esses significados são construídos, as preocupações de primeira ordem deste trabalho.

Em relação às falas dos alunos ao serem questionados sobre o que foi o regime militar brasileiro, elas foram entendidas com base nas concepções de Rüsen

(2012) sobre narrativa e narrativa histórica. Para o autor, narrar é uma conquista cultural vital, uma linguagem elementar e geral da nossa vivência no tempo (2012, p. 38) e o fato de contar histórias é criar significados e experiências temporais, tornando-se, assim, um fenômeno elementar e geral da vida cultural, que define o homem como espécie (2012, p. 39). Um aspecto importante da concepção de Rüsen para este trabalho é a questão da memória que os alunos trazem de fora da escola, de outros espaços de convivência social, como as famílias, a religião, os meios de comunicação, etc., e como essa memória é utilizada no presente como forma de orientação no presente e de ação no futuro:

A narrativa está ligada à memória; a memória de sua experiência apresenta a variação temporal do homem e seu mundo no passado [...] Por meio da narrativa, a experiência do passado é interpretada como que indicando que no presente, as mudanças experienciadas ao longo do tempo são entendidas e espera-se, no futuro, a formação de uma perspectiva de ação (RÜSEN, 2012, p. 39).

Rüsen, entretanto, afirma que nem toda narrativa pode ser considerada histórica, sendo que para ser considerada como tal precisa apresentar algumas particularidades:

[...] estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo (RÜSEN, 2012, p. 39).

↩ 169

Outro conceito de Rüsen que utilizamos neste trabalho é a concepção de memorização. Segundo o autor, quando as pessoas são defrontadas com lembranças sobre o passado, de grande impacto ou dolorosas, elas reagem apoiando-se sob uma forma de interpretação desse passado, mesmo que essa interpretação contenha equívocos ou esquecimentos intencionais:

A memorização mantém ou torna o passado tão presente que ele adquire serventia para a vida. Ela o apresenta como uma experiência que torna relações vitais do presente compreensíveis e permite esperar o futuro. Nela a interpretação predomina em relação ao teor factual daquilo que é lembrado. Ela se alimenta das poderosas pulsões da autopreservação e do anseio por reconhecimento, convertendo ambas na capacidade seletiva do esquecer. Aquilo que não foi ou não é importante é esquecido. Porém a memorização também bloqueia coisas objetivamente importantes e de graves consequências quando são subjetivamente perturbadoras ou dolorosas (RÜSEN, 2014, p. 99).

Posto que foram trabalhadas ideias de alunos que estão na categoria dita jovem ou juventude, partiu-se das concepções de César (2008), Castex (2008) e Pais (1993) para a elaboração do trabalho. As contribuições que César (2008) e Pais (1993) trazem para a pesquisa é de que os discursos acerca desses sujeitos, e até mesmo essa categoria, são criações históricas, isto é, foram criados em determinado contexto a fim de solucionar questões. De acordo com César, essa categoria surgiu no discurso psicopedagógico:

[...] com a invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta de aplicação dos dispositivos educacionais: a delinquência juvenil, a sexualidade adolescente, e tantas outras imagens dos perigos que, segundo os especialistas, rondavam a adolescência, tornando-a perigosa. Foi com base na consideração sistemática desses perigos que apareceu o adolescente, constituído e definido como um grave problema a ser investigado e solucionado pela ciência (2008, p. 44).

Essa concepção teve origem, segundo a autora, na passagem do século XIX para o XX e visava separar a juventude e a vida adulta. Além disso, César ressalta que esse conceito não é estático e deve ser pensado a partir do contexto:

A adolescência tal como ainda compreendida no presente foi constituída pelas investigações científicas da passagem do século XIX para o século XX, tendo em vista um modelo específico de separação entre juventude e idade adulta. Tal como formulado pela psicopedagogia, o conceito de adolescência deve ser pensado em relação a um conceito de maturidade compatível com a sociedade industrial contemporânea (2008, p. 48).

A criação dessa categoria tinha um objetivo dentro de seu contexto: a produção de um adulto ideal: “[...] é possível pensar que a problematização da infância, e quase um século depois, da adolescência, surgiu pela necessidade de um contínuo e cuidadoso investimento físico, pedagógico e moral com o intuito de produzir um adulto ideal” (CÉSAR, 2008, p. 38).

Nesse mesmo sentido, Pais (1993) ressalta algumas questões relevantes sobre a categoria “jovem” e o “ser” jovem. A primeira questão que ele ressalta é que a ideia “naturalizada” de jovem é manipulada e manipulável, partindo de Bordieu, porque essa concepção “naturalizada” tende a pensar esses sujeitos como uma “unidade social”, com “interesses sociais em comum”, algo que, para o autor, constitui-se em uma manipulação:

A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável, e como se refere Bordieu, o facto de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação (PAIS, 1993, p. 28).

Pais desconstrói essa concepção ao dizer que a juventude é também uma construção, ou um mito, que é bastante difundida no que é denominado de *mass media*, elaborado pela sociedade. A *mass media* acaba fazendo dessa “homogeneidade” dos jovens uma “heterogeneidade”, devido às sugestões que faz a esses sujeitos:

As condutas “homogêneas” dos jovens acabarão, então, por ser *heterônomas*, na exata medida em que são sugeridas pelos *mass media*, pelo discurso político e por intervenções administrativas de vária ordem. A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heterônomas ao enfatizar as representações de senso comum que predominam sobre a juventude (1993, p. 34).

Outro ponto de Pais (1993) que é relevante também para esta pesquisa é que a ideia de sujeito é algo que está sempre em mutação, isto é, não é uma ideia estática no tempo, mas, com as mudanças sociais e econômicas, acaba transformando-se: “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou política; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p. 37).

Partindo dessas problematizações, Pais (1993) elabora a sua concepção de juventude/jovem: a de um conjunto social de indivíduos que estão em uma determinada fase da vida, mas também de sujeitos que vivem em situações sociais diferentes entre si, sendo assim um conceito tanto homogêneo quanto heterogêneo:

[...] a juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que *a juventude* ora nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se a comparamos com outras gerações; heterogêneo logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (PAIS, 1993, p. 44, grifo do autor).

Nesse sentido, de um conjunto social homogêneo/heterogêneo, Pais (1993) traz uma concepção fundamental para este trabalho: a cultura juvenil pode ser algo próprio desses sujeitos, mas também algo derivado ou assimilado de outras gerações ou de sua classe social:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser *próprios* ou *inerentes* à fase da vida a que se associa a uma das noções de “juventude”, como podem, também, ser *derivados* ou *assimilados*: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente *geracional* da sociologia da juventude) quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente *classista*) (1993, p. 30, grifo do autor).

A questão da derivação/assimilação dos aspectos da cultura juvenil pode nos auxiliar para o entendimento de como esses alunos/jovens elaboram suas concepções sobre esse conteúdo substantivo, já que suas ideias sobre o que foi a ditadura militar ou a questão da validade das versões podem ter origem nessa assimilação de concepções de outras gerações (familiares, professores, etc.) que viveram esse período, que eles não vivenciaram. Todavia, devemos ter em mente que, conforme Pais (1993), isso é um aspecto, já que o autor não desconsidera a originalidade da cultura juvenil e, também, não se deve desconsiderar que as ideias desses jovens podem seguir o mesmo caminho.

As contribuições de Castex (2008, p. 93) sobre a questão dos sujeitos desta pesquisa residem em dois pontos: primeiramente, o papel da relação que esses jovens-alunos têm com a escola, pois esse é um importante espaço de experiência social, que tem sua própria forma de se organizar, espaço no qual os jovens se relacionam com o conhecimento. É um local em que, socialmente, os sujeitos experienciam a sua cultura ou a de um determinado grupo. O segundo ponto é a questão já mencionada das concepções fora da escola destes jovens alunos. Para entendê-los, segundo Castex (2008), há que se considerar as realidades e as experiências sociais que eles trazem para a escola e para entender suas concepções sobre a história ou sobre os conceitos substantivos da história, deve-se entender quem é esse jovem aluno:

[...] para olhar a escola e os jovens, há que se considerar de onde eles vieram, o que trouxeram de conhecimento de fora da escola, as experiências estabelecidas com outros grupos de jovens com os quais se relacionaram, com familiares ou outras interações sociais. [...] olhar os jovens nas suas relações com o conhecimento permite compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de História. Nesse sentido, ao investigar os conceitos substantivos da história, é necessário ter claro quem são esses jovens que frequentaram determinadas escolas (CASTEX, 2008, p. 93).

Relato de experiência

O estudo exploratório foi aplicado em duas escolas públicas no município de Londrina,¹ em maio de 2014, sendo uma escola na região Central e a outra em uma região periférica, relativamente distante do centro da cidade. O universo de alunos pesquisados totalizou sessenta indivíduos, uma turma de 2º ano e outra de 3º ano de ensino médio. No momento da aplicação do estudo exploratório, ainda não havia sido trabalhado o conteúdo ditadura militar brasileira nas aulas de História.

¹ Deve-se ressaltar que o presente estudo não é comparativo, duas escolas foram escolhidas para se ter uma quantidade razoável de dados para a pesquisa.

Por questões éticas, não serão revelados os nomes dos alunos, eles serão identificados por siglas e os colégios pelas letras B (bairro) e C (centro).

O Colégio B foi fundado na década de 1970, como uma escola de segundo grau, hoje denominado ensino médio, localizado na Zona Oeste de Londrina, tendo como enfoque o ensino técnico de nível médio, com cursos de construção civil, eletromecânica, telecomunicações, comércio e magistério, em concomitância, nos anos 1990, com os ensinos de 1º e 2º graus. Atualmente, a estrutura de ensino se divide em: a) nível médio integrado (em Administração, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecatrônica; b) nível médio subsequente – após o ensino médio (em Administração, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecatrônica e Química). No ano de realização desta pesquisa (2014), havia treze turmas de ensino médio, doze de ensino médio integrado, quinze de ensino médio subsequente, distribuídas no período diurno, vespertino e noturno, com um total de 1.259 alunos.

Já o colégio C, localizado na região Central, foi construído no final da década de 1930 e foi o primeiro estabelecimento de ensino da cidade, sob a denominação Grupo Escolar de Londrina. Durante toda sua história, focou-se nos ensinos de 1º e 2º graus, nas suas variadas modalidades: ensino fundamental – ciclo básico de alfabetização, ensino fundamental 6º ao 9º ano, ensino médio, centro de atendimento especializado área de surdez e centro de atendimento especializado surdo-cegueira. Em 2014, totalizava 1.310 alunos.

Os alunos estão na faixa dos 15 aos 20 anos de idade, com um equilíbrio na proporção entre homens e mulheres: treze homens e quinze mulheres no colégio C, e dezoito homens e dezesseis mulheres no colégio B. No entanto, apesar de estarem geograficamente distantes, as realidades socioeconômicas dos alunos pesquisados são equivalentes, sendo categorizados como classe média. Quanto à profissão dos pais desses alunos, havia autônomos, administradores, eletricitas, comerciantes, professores, policiais, representantes comerciais, enfermeiros, funcionários públicos, gerentes e motoristas.

Partindo desse contexto, foi aplicado aos jovens um questionário com quatro questões, três dissertativas e uma objetiva. Na primeira questão, “Em suas palavras, escreva o que foi o Regime Militar Brasileiro (1964-1985) e por que é importante estudar este tema nas aulas de História”, foram observadas as ideias que esses jovens têm sobre o período de 1964-1985, como narram sobre esse tema e qual a importância do tema, para eles, nas aulas de história. O objetivo era constatar o nível de consciência histórica dos alunos. Para analisar essas narrativas, foram criadas categorias embasadas em trabalhos de Barca e Gago (2001) e Barca e Cainelli (2013).

Barca e Gago (2001), no trabalho *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*, investigaram os níveis de argumentação

de 83 alunos do 6º ano, em Portugal, ao raciocinarem sobre fontes primárias com perspectivas contraditórias. Com base nas concepções de Strauss e Corbin (1991), as autoras criaram as seguintes categorias das respostas dos alunos:

- I. **FRAGMENTOS:** Nesta categoria os alunos tinham o entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação, eles se utilizavam de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens; e relacionavam de forma inconsistente as fontes entre si e seus respectivos autores.
- II. **COMPREENSÃO GLOBAL:** As respostas possuíam o entendimento global das mensagens, reformulavam por tentativa, ao tomar o ponto de vista do autor e relacionavam as fontes concordantes, discordantes e seus autores.
- III. **OPINIÃO EMERGENTE:** Há um entendimento global das mensagens, a reformulação da informação e o relacionamento das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, mas agora de uma ótica mais pessoal.
- IV. **DESCENTRAÇÃO EMERGENTE:** Há também um entendimento das mensagens, reformula-se a informação de uma forma mais pessoal e crítica e relaciona as fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objetiva (BARCA; GAGO, 2001, p. 248).

Barca e Cainelli (2013), em *A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal*: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas, perguntaram a sujeitos de escolas brasileiras e portuguesas o que ocorreria se os navegadores portugueses não tivessem chegado ao que conhecemos hoje como Brasil. Com base nas respostas dos alunos, as autoras elaboraram as categorias apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização das respostas dos alunos portugueses e brasileiros

Alunos portugueses Manutenção do Brasil como antes da chegada dos portugueses. Outros países teriam descoberto o Brasil. Não existência do Brasil no mapa.
Alunos brasileiros Manutenção do Brasil no estado de natureza intocável. Permanência da população como indígena. Ausência de tecnologia. Mudança na forma de ensinar história.

Fonte: Barca e Cainelli (2013, p. 1086-1087).

Fundamentado nos estudos dessas pesquisadoras, elaborou-se a categorização deste trabalho partir das respostas dos alunos à questão proposta. Chegou-se às seguintes categorias de análise em nossa investigação:

- a) cópia – os alunos misturam elementos e ideias de outros tempos históricos, respostas com incoerências, sem nexo ou com elementos copiados dos textos da questão três;
- b) foi somente um golpe – os alunos tendem a restringir suas ideias sobre o que foi o período do golpe civil-militar de 31 de março de 1964, sem fazer relações com acontecimentos posteriores, ou respondendo somente que o regime foi apenas a derrubada de um presidente ou um golpe de Estado;
- c) período de violência e tortura/opressão – os detalhes mais elencados nesse tipo de resposta tendem a trabalhar a questão da falta de liberdade e da opressão e também a questão das mortes e das torturas sofridas por certos setores da sociedade naquele contexto;
- d) período de democracia/participação civil – os alunos ressaltam que o período foi considerado democrático porque livrou a sociedade do comunismo, ressaltando a questão do apoio de certas parcelas da sociedade e do Congresso Nacional na derrubada de João Goulart e que a sociedade era mais democrática que no período anterior;
- e) período de hegemonia dos militares – os alunos ressaltam nesse tipo de resposta a questão do controle do poder político nas mãos dos militares, destacando questões como o autoritarismo, a caracterização do Brasil como um estado ditatorial, a censura e a manipulação dos meios de comunicação.

⇐ 175

A seguir, as respostas apresentadas pelos alunos dos colégios B e C para a primeira questão do questionário de estudo exploratório serão analisadas com base nas categorias descritas. Essa questão foi respondida por 51 dos 60 alunos pesquisados.

Cópia

As respostas que foram caracterizadas como fragmentos/cópias totalizaram seis. Os alunos que responderam de maneira confusa inseriram conceitos substantivos de outras temporalidades da história do Brasil, como nesta resposta que associa a ditadura militar com a abolição da escravatura: “Foi um movimento que os militares que comandavam o Brasil que mudaram completamente o Brasil acabando com a escravidão e outros acontecimentos” (V. H, colégio B).

Outro tipo de resposta observado em três questionários aplicados no colégio B pode ser caracterizado como fragmentos, ou seja, é a associação do período com uma disputa política de governantes ou presidentes. Possivelmente, os alunos responderam pensando na concepção atual de presidente/governante, em que há uma sucessão dos chefes de Estado por meio de eleições:

Regime Militar é que um governante queria derrubar o outro e acabou que começou a dominar e teve a nova república (R. B. R, colégio B).

Na minha opinião foi uma briga entre os presidentes por causa de poder e quando um consegui se reeleger e o outro perdeu (M. M, colégio B).

Quando um poder quer derrubar o outro e quando um ganha ele aplica suas leis (A. B., colégio B).

O último tipo de resposta dessa categoria é a cópia. Nesse gênero de resposta, os alunos recorrem às duas narrativas presentes na questão três. No entanto, não há coerência nas respostas, porque os alunos misturam acontecimentos do período João Goulart, relacionados na fala de Herbert de Sousa, trabalhada na questão três, com o golpe militar de março de 1964, associando, portanto, a ditadura militar a esses acontecimentos:

Foi um movimento que a sociedade tentava se aproximar do governo a muito tempo (R. M. T, colégio C).

Foi uma tentativa da sociedade, de buscar melhorias, mudanças políticas e democracia. Porém resultou no golpe de 31 de março, deixando o povo brasileiro em devaneia (B. C., colégio C).

Uma possibilidade de explicar esse elevado número de respostas nessa categoria, segundo os professores desses alunos, seria o fato de que a temática não tinha sido retomada ainda em uma das turmas e somente seria retrabalhada no ano seguinte com a outra turma, portanto, os fragmentos de conceitos e ideias sobre o que foi o período podem ser justificados pela não familiaridade desses alunos com a temática, no que tange à história, ciência ensinada na escola. Outro fator que pode responder essa indagação é a metodologia empregada para leitura e aprendizagem de textos em história, que leva os alunos a copiarem parte dos textos apresentados como respostas às questões que o professor levanta.

Somente um golpe

Nesse tipo de narrativa, com dezoito respostas (doze no colégio B e seis no colégio C), a mensagem central é que o período entre 1964 e 1985 se restringe aos acontecimentos do dia 31 de março, isto é, eles associam a ditadura militar com o golpe de Estado, não trabalhando acontecimentos que ocorreram depois do movimento militar. Esse tipo de narrativa subdivide-se em dois aspectos quanto à forma de detalhamento, o primeiro tipo é o de narrativa que associa o regime ao

golpe e não tem maiores detalhes, nesse caso foram três as respostas no colégio B e cinco no colégio C:

O Regime Militar Brasileiro foi tomada de poder do Brasil pelos Militares. Para que isso acontecesse houve o golpe militar (L. B., colégio B).

Foi um golpe que derrubou o presidente João Goulart (N. J., colégio B).

Foi um golpe dado com êxito no Brasil pelo que os militares comadassem o Brasil (G. L. R., colégio B).

Foi o golpe ocorrido no governo brasileiro (D. S., colégio C).

Foi a queda do governo, prisão de governantes (M. M., colégio C).

Foi um golpe militar que derrubou o governo e deu o poder aos militares, deixando o Brasil em uma ditadura militares (M. H., colégio C).

Foi a época que os militares tomaram o poder (V. T., colégio C).

Foi um golpe militar para tornar o poder do país (M. P., colégio C).

Já as narrativas dos alunos que caracterizam o período somente pelo golpe apresentam alguns detalhes, isto é, explicam o porquê de ter sido um golpe, em alguns casos, ressaltando o papel de certos agentes no desfecho do fato, como no caso dos Estados Unidos por meio da CIA, naquilo que ficou historiograficamente conhecido como Operação Brother Sam,² e como no caso da sociedade civil por meio de passeatas, como as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas entre as últimas semanas de março e as primeiras semanas de abril de 1964.

↔ 177

O exército brasileiro com o apoio dos USA derrubou o atual presidente João Goulart acusado de Comunismo pois ele apoiava o povo, porém o exército não soube governar e criou uma grande dívida (A. D., colégio B).

Foi um golpe para derrubar o Presidente João Goulart. Em 1964 ocorreu o que a maioria do povo brasileiro queria. Com o apoio das forças armadas foi mais fácil implantar uma sociedade livre e democrática (R., colégio C).

Foi um golpe de estado organizado pelo exército brasileiro e pela CIA apoiado pela Mídia. Foi um tempo difícil para o Brasil e seus cidadãos aonde todos estavam abaixo e sobre o controle do exército aonde todo tipo de liberdade estavam limitados (M. S., colégio B).

O Brasil buscava mudanças pois não gostavam do governo João Goulart e foi organizado um golpe (N. M., colégio B).

Foi a causa pela qual João Goulart foi derrubado de seu posto como presidente, e tomando por militares que à muito tempo era esperado (L. O., colégio C).

² Segundo Delgado (2009), a Operação Brother Sam, organizada pela CIA, previa o desembarque de *marines* norte-americanos no Brasil caso houvesse uma reação do governo Goulart e dos movimentos populares à sua deposição.

Todavia, apesar de a mensagem central da narrativa ser de que o período se restringiu ao golpe, deve ser levado em consideração que algumas das narrativas citadas ressaltam fatos que aconteceram *a posteriori*, como nas narrativas de M. S., que ressalta a questão da falta de liberdade, e de A. D., quanto à questão do aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governos militares, ou mesmo na narrativa de caráter crítico (no sentido de ir contra aquilo que é posto pela história do que foi a ditadura militar) de R., que considera que os militares implantaram uma sociedade mais “livre” e “democrática”.

De outro modo, algumas narrativas atribuem o papel ativo no golpe somente aos militares, como quando o aluno W. S. fala da necessidade de outro “golpe” para eliminar a corrupção, isto é, o aluno observa o passado e, ao ver uma narrativa que fala que não havia corrupção na ditadura militar, considera aceitável que se faça o mesmo para eliminar um problema do presente.

Foi um golpe político militar onde o exército derrubou os políticos eleitos e controlavam o país com rigidez aplicando um controle de tudo e de todos (G. H., colégio B). Ele teve início com o golpe militar que derrubou o governo do presidente democraticamente eleito e terminou quando um outro pessoa assumiu o cargo porque daí começou a nova república ou seja um queria derrubar o poder do outro (C. B., colégio B). Fora o golpe dos militares para evitar que o Brasil tornar-se um país fechado para o mundo, certamente não fora de todo ruim mas de todo bom também não, o Brasil precisa de um outro golpe no poder pra eliminar a corrupção mas tem as medidas que foram feitos no regime, que fora por exemplo a perda da liberdade de expressão (W. S., colégio B).

Período de democracia e período de violência/tortura e opressão

Em certas respostas dos alunos, pôde-se observar certa oposição, com alguns alunos defendendo que o período militar teria sido democrático e fortemente apoiado pelos civis, seja por meio do Poder Legislativo ou pela participação popular direta, com a realização de marchas, por exemplo, ou considerando que no período havia mais democracia. Possivelmente, esses alunos associam a sua ideia de democracia com as narrativas de que o período tinha ordem e grande crescimento militar, em contraponto, segundo esse tipo de narrativa, ao período Goulart, que foi de crise econômica e agitação sociopolítica, narrativa difundida principalmente pela propaganda dos sucessivos governos militares, entre 1964 e 1985.

Deve-se ressaltar a associação passado-presente com o exemplo de um aluno, segundo o qual, a ditadura militar evitou que o Brasil fosse transformado em uma Cuba ou uma Venezuela, isto é, o aluno olha as questões do presente a partir de uma leitura que certos setores da sociedade brasileira fazem dos governos democráticos entre 2003 e a atualidade, pois, para esses setores, o governo tem a tendência de levar o Brasil a um socialismo de estilo cubano ou venezuelano.

Essa categoria teve três respostas, duas no colégio B e uma no colégio C.

O regime militar foi como uma manifestação do povo brasileiro que derrubou João Goulart deu muito alívio para a sociedade, vivendo em mundo democrático (B. S. G., colégio B).

Foi importante para livrar o Brasil de uma ditadura do proletariado. O Brasil se livrou de ser uma Cuba ou Venezuela. O regime militar não foi um golpe, o regime militar foi aprovado no congresso. Existem fatos na biblioteca do congresso! Gostamos de chama-la de Porão do Congresso Nacional (E. S., colégio B).

O Regime Militar brasileiro foi muito bom na época, a grande maioria dos brasileiros queriam viver numa sociedade democrática e também era muito mais Regime Militar do que o Governo de João Goulart (R. W. S., colégio C).

⇌ 179

Contudo, uma parcela significativa dos alunos responde sobre a ditadura militar de forma totalmente oposta, fazendo associações com um período de violência e morte; de opressão e falta de liberdade. Os sujeitos ressaltam nesse tipo de resposta que o período se caracteriza pelas torturas, pela censura aos meios de comunicação, pelo poder político centralizado na mão de poucos, e aqueles que eram contra ou contestavam esse tipo de poder eram simplesmente reprimidos e mortos. Esse tipo de resposta foi apresentado por treze alunos, duas respostas no colégio B e onze no colégio C.

Foi uma época do Brasil lembrado por ter muita violência em seus atos, manchando a história do nosso país e ainda teve as diversas pessoas que foram torturadas por serem contra o governo (J. N., colégio B).

Foi um governo que tirou a liberdade da população controlou todos os meios de comunicação e os que era contra esse governo foram perseguidos, torturados e até mortos, não somente a população em geral mas os militares que não aceitavam (K. B., colégio B).

Regime Militar foi uma revolução em relação ao modo governamental no país. O Estado Ditatorial dentro de sua rigidez, deu-se a uma busca desenfreada por organização e justiça; Durante o Regime Militar houve muita opressão, pessoas que iam contra ou de algum modo tentava expressar tal iam de encontro ao exílio ou até mesmo a

tortura. Foi uma época de mudança e apesar da violência e do modo pelo qual seguiu foi extremamente importante (R. F. A. K., colégio C).

Foi um modelo de governo opressor e violento onde ocorreram milhares de torturas e mortes (C. H. M., colégio C).

Um período em que os militares torturaram a população (S. R. S., colégio C).

Foi um período sombrio, gelado e vermelho (morte se você não entendeu...) (G. C., colégio C).

Foi uma época histórico no Brasil, no qual os direitos de expressão da sociedade foram proibidos, onde quem comandava o país eram os militares de maneira rígida e opressiva, havendo várias mortes e deixando lembranças ruins aos que viveram na época e aos seus descendentes e toda a população brasileira (L. M., colégio C).

O regime militar brasileiro, apenas três palavras, foi um período de enorme impacto na vida do povo, onde o poder em seu golpe oprimiram vozes e pensamentos (A. S., colégio C).

O regime militar foi um modelo de governo implantando na década de 60 em que o Brasil se tornou um governo fechado sendo o poder centralizado nas mãos de poucas pessoas, quando o que era publicado ou apresentado pela mídia estava sujeito a censura um regime aonde o povo não tem opinião (J. V. P. T., colégio C).

Desse grupo de respostas, destacam-se duas do colégio C, a primeira de E. D., que ressalta que o regime ocorreu devido à “ameaça comunista”, mas que esse mesmo tipo de governo aprovava a tortura e a censura. Esse tipo de resposta diverge de outras respostas ao trabalhar questões como censura e tortura, mas apropriando-se da concepção de que o Brasil, no período militar, vivia sob a ameaça de se tornar comunista. Outra resposta que se destaca é a de J. G., em que o aluno vai além de descrever o que foi o período e apresenta a sua opinião, utilizando expressões como “mudança brusca e desnecessária” e considerando o período como “uma vergonha para nosso país”, possivelmente, o aluno associou em sua memória que o período foi um contexto vergonhoso para o Brasil.

Foi uma mudança brusca e desnecessária para o nosso país. Sinto que esse foi um movimento que o mais importante era acabar com a voz e a vontade de lutar do nosso povo, foi simplesmente uma vergonha para nosso país (J. G., colégio C).

Foi um governo autoritário, ditatorial que foi muito importante para o Brasil mediante a ameaça comunista. Que também aprovava a tortura e a censura (E. D., colégio C).

Período de hegemonia militar

Nessa categoria, as respostas tendem a caracterizar o período como de hegemonia militar, isto é, quem desempenhava o controle do poder e das ações políticas nesse período era tão somente os militares, ignorando, de certa forma, a participação dos civis no período, questão que é alvo recente de pesquisas historiográficas e, como foi dito anteriormente, leva a um embate da forma de se denominar o período (ditadura militar contra ditadura civil-militar). Nessas respostas, observa-se que os militares sempre têm o controle das ações, há respostas como:

[...] foi os militares que pegaram os estados e simplesmente aplicaram a ditadura [...] quando a vontade dos militares não eram realizadas, o povo era controlado e manipulado (J.H.S., colégio A).

O regime militar foi onde a república brasileira era comandada por militares (T. R., colégio B).

O Regime Militar Brasileiro foi o período em que os militares controlaram o Brasil (I. S. V. B., colégio B).

Foi um movimento da história brasileira em que o poder ficou na mão dos militares que o usaram de modo ditatorial (S. M. P., colégio B).

Foi um regime em que os militares assumiram o governo, fazendo a sua vontade. Colocando em prática uma ditadura e quem fosse contra esse regime seria preso, perturbando e algumas vezes torturado (V. C., colégio B).

Não me lembro direito, mas pelo que vem a mente foi o domino militar sobre o governo para tomar providencias sore o mesmo, tendo toque de recolher, prisões, etc. Eu não sei muito sore o assunto mas teve seus pontos bons e ruins (B. C., colégio B).

Regime em que uma minoria tomou o poder e transformou o país numa ditadura, sem liberdade de expressão ou qualquer forma de opinião (R., colégio B).

O regime militar nas décadas (1964-1985) foi onde teve vários militares com diferentes tipos de ideias. O Regime Militar teve várias funções muitas lutas, guerras para conseguir o que queriam (I. B., colégio C).

Considerações finais

Uma primeira consideração a ser feita é que os sujeitos dessa pesquisa ainda não tinham retomado o conceito substantivo ditadura militar brasileira nas aulas de história,³ por isso, o número considerável (em todas as questões dissertativas) de respostas consideradas como cópia. Em uma fala preliminar à aplicação da pesquisa em sala de aula, o professor do colégio B, do terceiro ano do ensino médio, falou que iria trabalhar com os alunos o conteúdo no terceiro bimestre de 2014, já a turma pesquisada no colégio C, que é de segundo ano do ensino médio, só teria contato com a temática no ano seguinte.

Na primeira questão, uma parte tende a privilegiar dois aspectos, o foco no golpe de Estado do dia 31 de março de 1964, isto é, para esses alunos o período de 21 anos foi somente um golpe de Estado que derrubou um presidente e colocou um militar em seu lugar. Algumas narrativas ressaltam questões como a falta de liberdade e o aumento da dívida externa deixada pelos sucessivos governos militares nos anos seguintes. Enquanto outra parte resalta o aspecto da hegemonia militar nas narrativas sobre o que foi o período. Para esse grupo de alunos, é mais evidente a questão dos militares como controladores do poder político e dos civis como meras vítimas desse controle, o que a historiografia recente sobre o período vem desconstruindo.

Ressalta-se também a oposição de narrativas de um grupo de alunos em que uma parte expressiva observa as questões como a repressão violenta aos que pensavam diferente daquilo que o regime propagandeava, a tortura, a censura. E, ainda, um grupo de alunos afirma que o período foi de democracia, que os militares contaram com o apoio popular e do Congresso Nacional, que o período dos militares teria sido mais democrático que o de João Goulart.

A concepção do regime militar como um período de falta de liberdade e de opressão e a concepção da hegemonia militar sobre os civis foram confirmadas na questão número dois, em que as palavras mais referenciadas ressaltam essas duas concepções: “tortura, morte, censura, ordem e rigidez” no colégio C e “censura, tortura, controle, processo e ditadura” no colégio B. As palavras forças armadas estão entre as cinco mais citadas pelos alunos em ambos os colégios, juntamente com as concepções de um período de conflito, pelas palavras “luta/confronto, morte e ordem/rigidez”. As ideias medianamente referenciadas acabam confirmando essas duas tendências.

³ Esse conteúdo costuma ser trabalhado no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, nesse caso, vale ressaltar que esses sujeitos não tinham contato com o conteúdo há cerca de dois ou três anos.

Como conclusão desse trabalho, entende-se, com base nas concepções de Pais (1993) e de César (2008), que esses jovens são sujeitos com vivências diferentes, portanto, não são uma “massa homogênea”, mas participam de um processo que podemos denominar de *assimilação de uma memorização*, partindo dos conceitos de Pais (1993) sobre a construção da cultura juvenil, que pode ser tanto original quanto assimilada de suas classes sociais e gerações anteriores. Também, de acordo com Rüsen, a memorização é a elaboração de uma interpretação sobre um período histórico em que se privilegiam algumas questões e silenciam-se outras, que são “objetivamente importantes e de graves consequências quando são subjetivamente perturbadoras ou dolorosas” (RÜSEN, 2014, p. 99).

Mas quais são as evidências dessa assimilação de uma memorização? Na questão um, pôde-se observar que a maioria das respostas reproduziu questões presentes na memorização do período: a ênfase nas explicações do golpe e na hegemonia dos militares sobre os civis (a historiografia trabalha com a ditadura militar, mas o papel dos civis nesse período é complexo, como já mencionado neste trabalho) e nos vários tipos de violências praticadas pela ditadura militar, portanto, estão “reproduzindo” uma visão de que o Brasil teria sido uma vítima passiva nesse período, concepção que ainda está presente na memória da sociedade brasileira.

⇨ 183

Além disso, a forma como esses sujeitos entendem o conteúdo, como uma mera informação, e como escolhem uma versão mais válida sobre o período reforça ainda mais a concepção de que a maioria trata o conteúdo como mera informação ou apenas como uma lição sobre o passado, sem problematizar ou criar um sentido de entendimento das questões do tempo presente e de orientação para ação no futuro, adotando como versão mais válida sobre o passado o ponto de vista dos autores, porque esses são mais claros ou “verdadeiros”, também naturalizando visões que podem ter seus problemas.

Todavia, essa é uma explicação que pode ser aplicada a uma parcela dos sujeitos pesquisados, e não à sua totalidade, posto que alguns alunos veem o conteúdo como uma forma de entender o presente e apontam questões sobre os exageros e as “falhas” da narrativa do passado. Retoma-se, mais uma vez, Pais (1993), pois não foram ignoradas as especificidades desse grupo de jovens.

Referências

BARCA, Isabel; CAINELLI, Marlene. A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 5; CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 13, 2013, Barcelona. *Atas...* Barcelona, 2013. p. 1086-1087.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414111>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR*. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A constituição da adolescência como um “problema”. In: _____. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Unesp, 2008. p. 44-48.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia*. Tempo, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. p. 10-170.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. XXV 105-106, p. 139-165, 1º/2º 1993.

RÜSEN, Jorn. *Aprendizagem histórica: paradigmas e fundamentos*. Curitiba: W & A Editores, 2012. p.10-47.

_____. *Cultura faz sentido*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 75-99.

A fotografia enquanto prática: um relato de experiência ao trabalhar a ocupação e colonização do norte e noroeste paranaense no ensino fundamental

Décio Fernando Moraes Ferrari

Introdução

O trabalho com a história local ou regional exige do professor uma metodologia diferenciada, pois ele pode se deparar com uma série de obstáculos, de ordem metodológica ou teórica, como a ausência de uma vasta bibliografia a respeito do tema.

No caso da região Noroeste do Paraná, mais especificamente da cidade de Umuarama, não é diferente. Por ser uma região de colonização relativamente recente (1950), a produção bibliográfica não é tão vasta como em outras áreas do próprio estado ou ainda do país. Dentre a bibliografia disponível, salvo trabalhos de notável reconhecimento acadêmico, a história é contada pelo colonizador, sendo raramente contada pelo colonizado, ou sob uma perspectiva de cunho dominante, em que uma relação de forças – políticas e físicas – é narrada durante esse processo colonizador.

Diante disso, muitas vezes, outro agravante é o desinteresse dos estudantes a respeito do tema, visto que o conteúdo é pouco abordado na grade escolar da disciplina de História ou áreas afins. Na tentativa de despertar o interesse pelo tema, o uso de fotografias torna-se um mecanismo importante, pois é uma fonte histórica que permite a análise e a reinterpretação, saindo da visão tradicional de análise fotográfica e indo para um patamar mais amplo, no qual a fotografia é vista como fonte e documento histórico.

No referido projeto,¹ o tema foi abordado de forma interdisciplinar, em que diferentes disciplinas, como Geografia e Ciências, foram abordadas constantemente para a sintetização de ideias, comparações entre fotografias antigas e o cenário urbano atual, analisando o processo de urbanização e seus impactos ambientais.

Com a perspectiva de pesquisar e contribuir para o ensino por meio da fotografia, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência desenvolvida ao trabalhar a história local no ensino fundamental II por meio da fotografia. O texto está dividido em dois momentos. O primeiro é referente à fundamentação teórica pertinente ao tema de uso de fotografia como fonte histórica e um pouco da história do município de Umuarama. No segundo momento, é realizado um relato de experiência de trabalho em sala de aula durante a elaboração, a aplicação e o desenvolvimento do projeto com os alunos.

Referencial teórico

O referencial teórico para este trabalho está focado em uma análise das principais contribuições do trabalho com fotografia para o ensino de história local e no relato de uma experiência em sala de aula no ensino fundamental com o uso de fotografia para o resgate da história local, utilizando cerca de cinquenta imagens do início da colonização do município de Umuarama e algumas fotografias atuais, a fim de realizar uma análise do processo de urbanização pelo qual a cidade passou.

O trabalho com a história regional e local surge de uma necessidade de resgatar a própria história do tempo presente, muitas vezes esquecida com o processo de urbanização e a história eurocêntrica. Por história regional, enquanto ferramenta pedagógica, adota-se o conceito de Germinari (2005), em que o autor ressalta que tal campo da história foge, muitas vezes, daquele que o aluno tem pré-estabelecido, pois a realidade em que está incluído é um recorte de sua história regional, ou seja, é o campo que fundamenta a compreensão da realidade por meio da experiência vivenciada, sendo assim, embora regional, constitui-se como um amplo campo de produção do conhecimento histórico.

O resgate dessa história não é uma tarefa fácil, pois exige pesquisa em campo, entrevistas e levantamento de informações. O uso da fotografia como fonte histórica tem um significado no campo da historiografia que acaba por divergir

¹ O referido projeto é desenvolvido anualmente na escola e tem por objetivo pesquisar a história local por meio de visitas técnicas, entrevistas ou estudos de caso. No ano de 2014, o tema história local foi desenvolvido com a pesquisa da história do município, utilizando as fotografias como fontes e analisando o processo de crescimento e urbanização da cidade de Umuarama.

de seu uso tradicional, que é apenas ilustrativo. Até há duas ou três décadas, essa era a função de imagens nas aulas de história, em livros didáticos ou trazidas pelo professor, as fotografias serviam apenas como ferramenta ilustrativa de determinado contexto histórico.

Assim, utilizada como fonte histórica, a fotografia tem um significado mais amplo, buscando por meio desse recurso resgatar a história por trás da imagem, seu contexto, e colocando-a como documento histórico. Esse mecanismo é extremamente útil ao trabalhar com a história local, pois a assimilação entre o passado e o presente torna-se algo atrativo no processo de ensino-aprendizagem. Com a iconografia, a mensagem a ser transmitida surge não apenas como carga ilustrativa, mas também com uma carga do contexto histórico vinculado a ela.

Essa visão atribuída ao trabalho com a fotografia, consequência da Nova História, de acordo com Peter Burke (1992), é uma alternativa e uma nova perspectiva no processo de ensino-aprendizagem, em que a aproximação da história com outras áreas das ciências humanas, como a sociologia, a antropologia e a filosofia, configura-se como algo importante para essa nova perspectiva da iconografia.

Durante a aproximação com outras áreas do conhecimento, o aluno tem a possibilidade de entrar em um campo bem específico da história, aquele que dialoga com a história local e a realidade vivenciada pelo aluno em seu cotidiano, dando significado ao seu contexto social e associando-o ao processo de construção de sua história, como componente importante da história local.

Ao trabalhar com a fotografia em sala de aula, o professor-historiador deve estabelecer o elo entre os registros históricos construídos por meio das imagens e sua representação enquanto contexto social, elencando perguntas que levem o aluno a refletir: quem é o fotógrafo da imagem? Qual seria a finalidade de representar a realidade de tal ângulo? Será que essa realmente era a intenção do autor?

Por meio dessas perguntas, o aluno tem como exercício criar uma aproximação entre a imagem e o seu real significado. É, ainda, por intermédio dessas questões que esse trabalho foi realizado, buscando-se uma aproximação entre o passado da cidade de Umuarama e a representação desse passado por meio das fotografias analisadas, sempre observando as consequências do acelerado processo de urbanização pelo qual a cidade passou e suas implicações para o meio ambiente e para sua população antes do processo colonizador.

Este trabalho surge da necessidade de resgate do passado recente de colonização de Umuarama, no Paraná, uma vez que a cidade carece de um centro histórico, grande parte das construções da época fundacional da cidade desapare-

ceram, dando lugar a prédios residenciais, casas e lojas. Na cidade, a memória é resgatada e preservada por meio de docentes e pioneiros do município, visto que poucos foram os governantes que se preocuparam com a preservação da identidade e da história local.

A colonização nas regiões norte e noroeste do Paraná é resultado de uma empreitada colonizadora por empresas estrangeiras, o que trouxe ao estado um grande fluxo de imigrantes, buscando a alta produtividade de suas terras e os baixos preços para compra de grandes lotes de terra da região. Fatores externos, como a alta em que se encontrava a produção de café, devido ao seu expansionismo para o sudoeste paulista, e também as consequências da crise de 1929, trataram de compor o interesse das companhias de colonização e posteriormente de seus primeiros habitantes, vindos principalmente de Minas Gerais e São Paulo (WACHOWICZ, 2001).

No contexto econômico em que as regiões do norte e noroeste do Paraná foram colonizadas, o estado vivenciava um período de inserção no capitalismo de mercado, com sua entrada na agenda de exportações do país com a produção de café. Ainda que, na década de 1930, correspondesse a apenas 3% da produção nacional do produto, as próximas décadas seriam de intenso crescimento para essa atividade, colocando cidades como Londrina, Maringá e Umuarama no cenário nacional da exportação de café. Essa inserção tardia no contexto comercial nacional e internacional coloca-se como um dos fatores responsáveis pela colonização da região, o que se soma ao fato de, na época, a área estar sendo considerada como o próximo destino geográfico para colonização no estado.

Outro fator que contribuiu para o processo de colonização foi o acelerado crescimento ocorrido na região desde 1920, como consequência do povoamento das terras do terceiro planalto. Foi nesse período que houve intensa imigração na região, constatando-se que o número de municípios chegou a 49 em 1940 e a 162 em 1960, com o fim da colonização da região, representando assim um grande crescimento demográfico (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969).

O processo de ocupação das regiões norte e noroeste do Paraná ocorreu por meio da empreitada da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) a partir de 1930, com a chegada do primeiro grupo de compradores à cidade de Londrina. A partir de então, o processo colonizador fundou cerca de 25 cidades, entre 1934 e 1960, na região entre Londrina e Umuarama.

A CMNP, que é subsidiária da Parana Plantations, era inicialmente dirigida por empresários ingleses, que viram naquela área um lucrativo meio de investimento, devido à ascensão da cafeicultura na região.

Nesse contexto, a CMNP é considerada a maior empresa colonizadora do país, responsável pelo desbravamento e pela ocupação de uma área correspon-

dente a 546.078 alqueires de terra, ou cerca de 13.200 km², uma área maior do que a de muitos países. Durante seus anos de atividade no setor colonizador, a CMNP fundou 63 cidades e patrimônios, vendendo mais de 50 mil lotes agrícolas, garantindo assim o acesso a essas propriedades com a abertura de 5.000 km de estradas vicinais, com tráfego intenso, mantidas e conservadas pela empresa até a transferência ao poder público. Transferência que ocorreu após o fim do processo colonizador e a mudança de setor comercial da empresa. O processo iniciado pela companhia permitiu que mais de 1 milhão de pessoas se estabelecessem nas regiões norte e nordeste do estado, contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento econômico e social (CMNP, 2013).

Em suma, esse relato é o reflexo da visão do colonizador, estabelecendo-se assim uma relação entre colonizador e colonizado, na qual esse último pouco participa da narrativa. Comumente, esse tipo de narrativa leva em conta a colonização e a implantação do sistema capitalista, pouco preocupando-se com as comunidades nativas da região.

Nesse sentido, o estudo da história local, de uma área inicialmente habitada por comunidades indígenas, como é o caso de Umuarama, visa à aproximação entre a história do processo de colonização e o “desbravamento” resultante dos anos seguintes, chegando em uma área urbanizada como a atual, tendo como consequência o desaparecimento dessas comunidades.

Especificamente, a região de Umuarama, denominada Norte Novíssimo, foi uma das últimas áreas a serem colonizadas pela companhia. Ainda assim, esse fato não impediu o processo de colonização da região. Seguindo o padrão das demais áreas do estado, era feita a propaganda das áreas inexploradas e da fertilidade de suas terras, visando atrair imigrantes, que acabavam por comprar as terras da CMNP.

O processo de colonização empreitado pela CMNP encontrou no Paraná, de um modo geral, não apenas na região de Umuarama, a existência de muitas tribos indígenas, que, em grande parte, desapareceram com o contato direto com os colonizadores. Particularmente na região Noroeste, os habitantes da área eram os índios Xetá, que:

[...] representam a presença mais antiga ainda viva na região de Umuarama, tendo resistido por, pelo menos 100 anos após as primeiras notícias de sua existência, permaneceram ocultos, foram contatados pelos colonizadores quando já estavam à beira do extermínio, no final da década de 1940 e início da década de 1950 (CARDOSO, 2007, p. 9).

Com o processo de colonização, os indígenas da região foram desaparecendo gradativamente e o verde da floresta passou a dar lugar aos primeiros núcleos

urbanos.² Nos anos seguintes à chegada da companhia de colonização, muitos dos índios da região morreram devido às doenças trazidas pelos colonizadores, outros foram simplesmente expulsos de seu hábitat pelos então “donos” das suas terras. Desse modo, a desarticulação de sua cultura contribuiu para a extinção do povo Xetá (CARDOSO, 2007).

Alguns autores, representantes da historiografia hegemônica na narrativa da colonização da região, trabalham com a ideia de que o norte e o noroeste do Paraná representavam um “vazio demográfico” durante o início do processo de colonização, justificando, assim, o loteamento e povoamento da área. Já outros autores, dentre eles destacam-se Adélia Haracenko (2007) e Cássia Cardoso (2007), posicionam-se de modo contrário a essa definição, assim como o autor deste trabalho, visto que a região não se configurava em um vazio demográfico, uma vez que era povoada por habitantes autóctones.

A ideia de vazio demográfico, de acordo com Haracenko (2007), foi construída ao longo dos anos pós-colonização, devido a uma série de fatores, e inserida em pesquisas acadêmicas, livros e materiais didáticos e em documentos oficiais das companhias colonizadoras, afirmando, assim, a posição do colonizado sobre o indígena, enquanto o imigrante era retratado como o “grande desbravador”.

Como consequência desse processo colonizador, a região que era habitada por centenas de indígenas acabou por dar lugar a uma cidade em constante crescimento urbano. Atualmente, a visão do indígena é usada como símbolo oficial, desfigurando o indígena inicialmente habitante da região na figura de um “mascote”, denominado Umuaraminha.

Juntamente aos conflitos entre a companhia e os indígenas habitantes da região – que foram dizimados em pouco mais de uma década –, surge o interesse do Estado em colonizar a região. Com a chegada da CMNP na década de 1930, a região era politicamente vinculada à Guarapuava, que estava encarregada, até então, de todo o processo de fiscalização a fim de evitar a ocorrência de grileiros e posseiros.

Com a ameaça de posse irregular na região a que hoje pertence Umuarama, o Estado viu uma fonte de lucro e ao mesmo tempo a solução desse possível problema: a posse indevida na região. A partir da concessão à CMNP, o Estado passa a se beneficiar desse processo pela infraestrutura instaurada pela companhia a tais cidades, tal como a construção de ferrovias interligando as principais cidades do norte do estado. Nesse processo, ainda ocorreu o aumento da exportação do estado e o aumento no montante de impostos recolhidos (PRIORI, 2011).

² Porém, é importante ressaltar que o processo de colonização liderado pela CMNP foi ainda um dos mais brandos no aspecto desmatamento, pois a empresa preservou várias áreas verdes nas cidades que foram fundadas e elaborou, em muitas delas, um sistema de reflorestamento, embora insuficiente.

Observa-se então que essa relação, com a presença de interesses de ambas as partes no processo colonizador, visando aos lucros exorbitantes da exploração das terras da área, levou ao desbravamento final da região, o que resultou na dizimação dos indígenas restantes nas décadas subsequentes.

Relato de experiência

O uso de fotografia em sala de aula, enquanto documento histórico, sempre apresenta um leque de oportunidades ao professor. Ao utilizar a fotografia como fonte histórica, busca-se o resgate da história por meio da análise e interpretação de imagens, transformando-as em instrumentos eficientes durante o processo de ensino-aprendizagem. Embora date do século XIX, a fotografia passou a ser ferramenta da historiografia e de outras áreas do conhecimento apenas há pouco mais de trinta anos, principalmente no caso brasileiro, que foi quando a Nova História passou a ser amplamente difundida na academia e em livros didáticos (KOSSOY, 2001).

No caso da história local e regional, esse processo é ainda mais amplo, pois o aluno interpreta o conteúdo a partir de sua realidade, buscando respostas em seu cotidiano, em locais que frequenta regularmente.

Na atividade desenvolvida no Sapiens Colégio, os alunos foram iniciados na temática por meio da exibição de imagens que retratavam diferentes pontos e contextos históricos da cidade. Assim surgiram as primeiras perguntas dos alunos, pois muitos deles se identificaram com alguns locais, outros apresentaram reação de surpresa referente à transformação pela qual determinados locais passaram ao longo do tempo.

O desenvolvimento da atividade esteve concentrado em três momentos. No primeiro momento, foi desenvolvido em aula o referencial teórico referente ao tema. Ao final dessa etapa, foi realizada uma palestra com um pioneiro, que chegou ao município em 1960 e relatou claramente aos alunos sua experiência nesse processo.

Ainda que a cidade mantenha várias edificações em homenagem aos fundadores e aos administradores da CMNP, tais figuras eram desconhecidas pela maior parte dos alunos. Como exemplo desse desconhecimento, poucos foram os alunos que afirmaram ter conhecimento de que a Praça Arthur Thomas, umas das primeiras do município, leva o nome de um dos diretores da CMNP. O mesmo acontece com o distrito de Lovat, que leva o nome de Lord Lovat, um lorde escocês que veio à região em 1924 para acompanhar de perto a produção de algodão no país e acabou por conhecer as regiões norte e noroeste do Paraná, criando, então, a Parana Plantations e iniciando o processo de colonização.

No decorrer da atividade, o interesse das turmas pelo tema foi observado logo no primeiro contato, pois muitos alunos ficaram admirados com as imagens de pontos estratégicos da cidade, comparando o antes e o depois, constatando, assim, o processo de urbanização pelo qual a cidade passou, e passa, bem como suas consequências para a vegetação nativa. Vários estudantes observaram a existência de grandes matas nas primeiras fotografias do município e fizeram comparações com a pouca preservação na atualidade.

Embora muitos alunos notassem a drástica mudança na vegetação original, alguns elencaram o fato de que, embora não nativas, a cidade tem um grande número de árvores em suas ruas, o que a torna uma das mais arborizadas do Paraná. Dentre as mais de cinquenta imagens exibidas aos alunos, quatro delas mais chamaram a atenção (Figuras 1, 2, 3 e 4).

Figura 1 – Avenida Paraná nos primeiros anos da colonização (sem data)



Fonte: Associação Comercial, Industrial e Agrícola de Umuarama (2015).

Figura 2 – Vista aérea de Umuarama em janeiro de 1963



Fonte: Associação Comercial, Industrial e Agrícola de Umuarama (2015).

Figura 3 – Vista aérea de Umuarama 2015



Fonte: Associação Comercial, Industrial e Agrícola de Umuarama (2015).

Figura 4 – Vista aérea de Umuarama em 2015



Fonte: Associação Comercial, Industrial e Agrícola de Umuarama (2015).

A exibição das mais variadas imagens aos alunos durante o projeto teve como objetivo mostrar o contraste do processo de evolução urbana do município, então, prestes a completar seus sessenta anos de história. As quatro imagens apresentadas neste trabalho retratam bem esse contraste, já que todas são da área central da cidade, porém, em distintos contextos históricos, apresentando a evolução urbana da cidade.

No trabalho com a história local, cabe ainda ao historiador ser a ponte entre a função didática básica da história, que, segundo Rüsen (2006), é fazer o aluno analisar o passado e perceber como ele é experienciado, a fim de interpretar o presente e, assim, antecipar o futuro, observando principalmente essa relação tênue entre “ontem e hoje” e suas implicações na vida em sociedade.

As contribuições de Rüsen foram úteis para o procedimento metodológico desta pesquisa, durante a proposta da atividade e na palestra, quando muitos dos alunos perguntaram o motivo de a cidade não ter um acervo histórico significativo ou, ainda, da existência de poucos prédios do período inicial da colonização, observando-se a ausência de uma preservação efetiva do patrimônio histórico da cidade, que pouco é recordado devido ao seu processo de colonização intenso.

Nesse ponto, o trabalho com fotografia foi extremamente produtivo, pois, devido à ausência de patrimônio histórico, as fotografias serviram como elo direto

entre os estudantes e o passado da cidade. Algumas das edificações construídas no centro da cidade ainda existem, principalmente na Avenida Paraná – principal avenida da cidade –, porém estão irreconhecíveis. As fachadas das décadas de 1950 e 1960 deram lugar a lojas e foram modernizadas, com o intuito de desenvolver o comércio local, restando somente a estrutura dessas construções, que ficaram invisíveis a quem passa em frente delas.

Muitos estudantes ainda fizeram perguntas referentes à evolução urbana de cidades colonizadas pela mesma companhia, como Londrina e Maringá, percebendo assim que a evolução urbana esteve vinculada, dentre outros fatores, ao desenvolvimento da cafeicultura e da pecuária em meados do século XX.

Ainda dentro do desenvolvimento e como consequência do projeto, foi observada a presença de vários pais bem como de representantes da comunidade durante a exposição que expôs um pouco da história local por meio da fotografia.

Nota-se que os objetivos iniciais do projeto, que eram ampliar o conhecimento sobre a história local e desenvolver uma participação ativa no levantamento de dados e na organização dos conteúdos, foram atingidos.

Ao fim da atividade, foi aplicado um questionário de múltipla escolha, com perguntas variadas sobre o tema da atividade, desde o processo de colonização até o recente processo de urbanização pelo qual passa o município. Ao responder o questionário, grande parte dos alunos alegou não ter conhecimento aprofundado sobre o tema, dentre os que disseram ter conhecimento sobre o assunto, ainda não se reconheciam como parte da história da cidade. Por fim, na segunda fase, muitos alunos alegaram que o projeto foi extremamente produtivo para a ampliação do conhecimento sobre o tema bem como reconheceram a importância da preservação do patrimônio histórico e do trabalho com fotografia.

⇨ 195

Considerações finais

Um segundo olhar sobre a realidade local e sobre o uso da fotografia acabou sendo um mecanismo eficiente e produtivo no processo de ensino-aprendizagem. Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se uma grande interação dos alunos com a temática. Ao longo das aulas, alguns pesquisavam sobre o tema e chegavam com curiosidades para compartilhar com o restante da turma.

O resgate da história local mostrou-se produtivo para o desenvolvimento da consciência histórica local e para despertar o interesse pelo processo de preservação histórica, pois, por meio das palestras ou no próprio desenvolvimento da atividade, os alunos tiveram acesso a essas informações por distintos procedimentos metodológicos.

Romper com a história tradicional, principalmente no campo local e regional, não se configura em uma tarefa fácil. Contudo, esse era o objetivo deste trabalho. A proposta era despertar o interesse pela história local, dando uma segunda interpretação a esse processo de construção histórica e de identidade local.

Assim, o trabalho com a fotografia foi uma peça-chave para o desenvolvimento desta proposta, pois permitiu a busca, mas também a ruptura, de conceitos pré-determinados do contexto social ao qual os alunos estão incluídos.

A atividade só foi possível, também, graças ao empenho de todos os envolvidos. Fica aqui o agradecimento a todos os alunos dos oitavos anos e à direção, à coordenação e à orientação do Sapiens Colégio Umuarama, por possibilitarem o desenvolvimento da atividade e por todo apoio e incentivo à ideia desde o início.

Referências

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DE UMUARAMA. *História: Umuarama, uma aventura que deu certo*. Disponível em: <<http://www.aciupr.com.br/historia-de-umuarama.php>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CARDOSO, Cássia Regina S. *O processo de ocupação do noroeste paranaense nas décadas de 1950 e 1960*. Maringá: PDE, Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/954-4.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. *Colonização e desenvolvimento do norte do Paraná*. Publicação comemorativa do cinquentenário da CMNP. 3. ed. São Paulo: CMNP, 2013.

GERMINARI, Geyso D. História regional e o ensino de história. In: SCORTEGAGNA, Adalberto; REZENDE, Cláudio J.; TRICHES, Rita I. (Org.). *Paraná espaço e memória: diversos olhares históricos e geográficos*. Curitiba: Bagozzi, 2005. p. 83-101.

HARACENKO, Adélia A. de Souza. *O processo de transformação do território no noroeste do Paraná e a construção das novas territorialidades camponesas*. 2007. 627 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

PRIORI, Angelo. *O levante dos posseiros: a revolta camponesa de Porecatu e a ação do Partido Comunista Brasileiro no campo*. Maringá: Eduem, 2011.

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

WACHOWICZ, Ruy C. *História do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

Imagens e política brasileira no ensino de história

Marlise Regina Meyrer
José Alberto Baldissera

“Fotografia” [...] significa literalmente
“escrita aparente”, o que nos leva,
por extensão, a uma “escritura das
aparências”
(FONTCUBERTA, 2010, p. 111).

Introdução

Este texto trata de uma proposta de pesquisa para aplicação no ensino de história. O objetivo inicial é um estudo das representações políticas do Estado brasileiro a partir da relação de imagens produzidas nos governos de Getúlio Vargas (Estado Novo), de Juscelino Kubitschek e dos governos militares instituídos com o golpe de 1964. Para tanto, utilizou-se do conceito de cultura política, ressaltado por Rodrigo Patto (2009 apud PATRIOTA; RAMOS, 2014, p. 65), como partilha do “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas, que expressam uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

Partiu-se do entendimento de que as imagens são detentoras de diferentes significados culturais e ideológicos, cuja decodificação interfere nas mensagens transmitidas. Elas adquirem sentido de acordo como seu uso, ou seja, dependem de quem as produziu, para quem e com que finalidade. As imagens, desse modo, não são somente a representação do real, mas representações simbólicas que, a partir de seu consumo e circulação, integram o próprio real como parte de uma cultura visual, a qual “é percebida como produtos culturais políticos e sociais que expressam, através de suportes formais, representações sobre uma dada realidade social, constituindo-se num importante modo de resistência e

ação políticas” (PIRES; SILVA, 2014, p. 69 in.: PATRIOTA; RAMOS, 2014). Dessa forma, ao estudar as imagens políticas, entendemos que as diferentes governos correspondem distintas imagens, as quais traduzem não somente a mensagem do emissor, como também o contexto histórico do período, legitimando, assim, o poder por meio de sua aceitação no imaginário popular.

Foi privilegiada para o estudo a imagem fotográfica, assinalando seu caráter técnico, fruto do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, que legou a essas novas imagens outros significados. Nessa direção, Flusser (2002, p. 16) assinala que as imagens técnicas eliminariam os textos, pois esses teriam sido inventados a fim de *desmágicizarem* as imagens, enquanto as fotografias, no século XIX, foram inventadas a fim de *remágicizarem* os textos.

A fotografia tem como característica a ausência aparente de traços do autor, o que atribui à imagem uma impressão equivocada de reprodução fiel da realidade, o que a torna eficiente para sua utilização política. “A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens [...]. O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é ‘o mundo’, mas determinados conceitos relativos ao mundo [...]” (FLUSSER, 2002, p. 14-15).

Para o historiador, a fotografia torna-se testemunha ocular de uma época, mas que carrega subjetividades que interferem, sem dúvida, na sua pretensa objetividade. Ela depende do sentido que lhe é atribuído, o qual se vincula a uma série de mediações, desde o fotógrafo e o equipamento até o contexto histórico da época e a interpretação do observador. Nesse sentido, concordamos com Mauad ao entender a fotografia como:

[...] pista, indício ou documento para se produzir uma história, quanto ícone, texto ou monumento para (re)apresentar o passado. Efetivamente, a fotografia nos habilita conhecer aspectos e situações passadas sendo, ela mesma, o resultado de um saber-fazer (MAUAD, 2011, p. 111).

Assim, as fotografias podem ser um instrumento útil para o ensino da história política brasileira. No que se refere ao conteúdo do período contemporâneo, os currículos, bem como os livros didáticos, têm privilegiado uma lista de acontecimentos/fatos relativos aos diferentes mandatos dos presidentes da república brasileira. Partindo dessa constatação propõe-se, em vez do enfoque nos acontecimentos, a compreensão da cultura política brasileira, suas transformações e adequações ao longo do tempo, por meio das imagens produzidas dos, para e por diferentes governos.

Optou-se por uma seleção de imagens políticas do Brasil iniciando pelo governo Vargas durante o Estado Novo, por entender que esse foi o primeiro

governo brasileiro a utilizar-se da propaganda de forma racional, sistematizada e intensa. Foi a partir desse período que ela passou a ser um componente importante do poder no Brasil. Nesse contexto, a produção de imagens tornou-se fundamental.

A imagem de Vargas no Estado Novo

Em termos gerais, pode-se sugerir que o uso da propaganda e, mais especificamente, das imagens durante o Estado Novo teve como referência os regimes totalitários do período. Sem entrar na discussão sobre a adequação do conceito de totalitarismo para caracterizar o Estado Novo ou sobre ter havido ou não totalitarismo (de cunho fascista) na América Latina, pode-se utilizar o modelo de propaganda totalitária, em especial o nazifascista, para exemplificar o Brasil daquela época, pois, levando em consideração as particularidades nacionais, é certo que houve um intercâmbio de ideias, imagens e práticas em nível internacional, que foram apropriadas e ressignificadas por governos latino-americanos.

Dessa forma, o modelo de propaganda e os símbolos utilizados pelos regimes fascistas europeus foram incorporados por diferentes governos, que pretendiam impor uma visão única de mundo à sociedade e, por meio de um conteúdo emotivo, patriótico e nacionalista, mobilizar as massas para a aprovação das ações governamentais. Entre esses países, o Brasil *estado-novista* apropriou-se de muitas dessas ideias para a construção do imaginário político brasileiro do período.

A propaganda foi um dos pilares dos regimes totalitários. Entendida como meio de persuasão e manipulação das massas, a ideia central era de que a população poderia ser conquistada, dominada e conduzida, por isso, a propaganda é coercitiva. Para Capelato:

A propaganda política vale-se de idéias e conceitos, mas os transforma em imagens e símbolos; os marcos da cultura são também incorporados ao imaginário que é transmitido pelos meios de comunicação. A referência básica da propaganda é a sedução, elemento de ordem emocional de grande eficácia na atração das massas (CAPELATO, 1998, p. 36).

Foi entre os anos 1930 e 1940 que a integração política das massas surgiu como uma preocupação central no Brasil. A almejada unidade do país não poderia mais se restringir à ocupação do território, mas pressupunha unir corações e mentes dos brasileiros em torno de um imaginário único da nação. Na direção desse processo, o líder passou a ter um papel fundamental.

A imagem do Estado Novo era altamente personalista, identificando o Estado ao presidente da República. O Estado estava personificado na figura de Vargas, pai protetor do povo trabalhador. Um povo que deveria ser cuidado, pois, ainda na infância. Capelato (1998) chama atenção para a diferença dessa imagem de Vargas em relação à imagem de Perón, na Argentina. O segundo aparece como um pai amigo, existindo certa reciprocidade entre líder e massas. No Brasil, essa possibilidade inexistia. O povo aparece sempre em situação de passividade, sob a direção do bondoso pai, que atende a suas necessidades.

Essa construção da imagem de Getúlio, como protetor dos trabalhadores, foi também elaborada por meio dos discursos, nos quais Getúlio referia-se aos trabalhadores como “Trabalhadores do Brasil”, divulgados nos meios de comunicação, como no rádio, em palestras radiofônicas periódicas. A imagem de Getúlio Vargas era de um pai, semelhante ao chefe de família, guia e protetor que distribuía benesses ao povo, dele tinham direito de esperar apoio e fidelidade.

Ter a opinião pública a seu favor era um dos objetivos do governo. Para isso, o controle dos meios de comunicação era fundamental. Essa tarefa foi facilitada com a criação de um Ministério de Propaganda: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que centralizou os meios de comunicação, fazendo com que atuassem em benefício do governo por intermédio do cinema, do rádio, do teatro, da literatura “social e política”, da organização do programa de rádio oficial do governo, etc. O monopólio desses meios garante maior eficácia para a imposição de valores, crenças e a construção de imaginários sociais.

O aparato simbólico remetia, na época de Getúlio (Estado Novo), à ideia de trabalho e progresso, e todos os pormenores de sua *mise en scène* eram cuidadosamente estudados para transmitir segurança, popularidade e paternalismo. O tratamento da figura, sempre é essencial na política: a figura em si, o ângulo, a vestimenta, o que está no seu entorno. Como é sabido, Getúlio era de estatura média para baixa. Nas fotos, havia o cuidado de fotografá-lo de baixo para cima (Figura 1), aumentando assim sua imagem, dando-lhe, por isso mesmo, maior poder e respeito, principalmente em concentrações e discursos públicos. Da mesma forma, Mussolini, na Itália daquela época, com estatura semelhante a de Getúlio, tinha o cuidado de ressaltar o poder e sua dignidade por meio da imagem, que agia, por sua vez, na legitimação do poder no imaginário popular.

Figura 1 – Discurso de Vargas, Estado Novo



Fonte: Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/EstadoNovoFascismo>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Figura 2 – Getúlio Vargas: desfile cívico



Fonte: Disponível em: <<https://palavrastodaspalavras.files.wordpress.com/2011/08/getuliovargas2.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

Após a Segunda Guerra Mundial, um novo contexto se apresentava, marcado pela vitória do mundo democrático-liberal sob a liderança dos Estados Unidos da América. Os novos governos precisariam de novas imagens, de outros símbolos que personificassem as aspirações do período, com as quais os governos tratariam de se identificar.

Nesse contexto, as imagens veiculadas pelo e sobre o governo não tinham mais exclusividade (estariam, em princípio, livres de censura), fazendo com que ocorresse, a partir daquele momento, o que Gruzinski (2001) chamou de guerra das imagens. Governo e oposição poderiam, então, recorrer às mesmas armas de propaganda, mesmo que essa luta, na maioria das vezes, ocorresse em termos desiguais.

Juscelino Kubitschek e a imagem do desenvolvimento nacional

O período entre 1945 e 1964 é definido pela historiografia como a fase democrática da história da República brasileira. O ano de 1945 é considerado um marco, tanto em nível internacional – fim da Segunda Guerra Mundial – quanto nacional – fim do Estado Novo –, de um começo ou recomeço.

Nesse sentido, a defesa da democracia tornava-se a versão do discurso político do embate: atraso *versus* desenvolvimento. Essa percepção de um novo tempo é compartilhada por muitos intelectuais que vivenciaram aquela época. O novo tempo, para o Brasil, era do desenvolvimento, da superação do atraso, sobretudo o econômico. Porém, esse não estava dissociado do desenvolvimento cultural e político. Esse último aspecto levou à associação entre “Brasil moderno” e “Brasil democrático”.

Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros foram personagens centrais na política nacional da época. Ambos passaram a representar valores essenciais da burguesia brasileira como um todo. Jânio tornou-se símbolo da moralização. Juscelino, com seu plano de metas, encarnava o valor do trabalho e do dinamismo necessário ao progresso. Era o governante que simbolizava a nova geração. De um lado, ele incorporava a imagem de um presidente moderno, de outro, a de trabalhador incansável, comprometido com o desenvolvimento econômico acelerado do país. Se em Jânio a ideia-força era a moralização pública, em JK era o ideal do trabalho que se contrapunha à morosidade da burocracia tradicional do país.

É importante lembrar o apoio de Assis Chateaubriand, proprietário da principal rede de comunicação do país à época, da qual fazia parte a revista *O Cruzeiro*, principal publicação do período a veicular imagens para todo o Brasil.

Antes mesmo do início da campanha presidencial, Juscelino já havia se comprometido com Chateaubriand, que ofereceu o apoio da Rede Associada em troca de um cargo de senador. O apoio de uma ala poderosa da imprensa, como eram os Associados, foi fundamental para a construção da imagem positiva do governo e do presidente.

Nas fotorreportagens veiculadas na revista *O Cruzeiro*, JK aparecia, geralmente, em situações informais, mostrando seu cotidiano doméstico, quando eram enfatizados valores éticos e morais em relação à família e ao trabalho, identificados aos da classe média emergente. Talvez seja possível encontrar em tais matérias o início do processo de construção da imagem de JK, que ficou consolidada na memória nacional como de um presidente simpático, mais tarde conhecido por “presidente bossa nova”.¹ Em grande parte, era enfatizada a vida privada do presidente, que se popularizou exatamente por expor esse lado informal, pessoal, que o tornou conhecido como o presidente simpático, cordial e de hábitos simples. A revista reforçava essa imagem que visava, em última análise, tornar o presidente familiar, mais próximo dos brasileiros.

Logo após a posse, em 4 de fevereiro de 1956, a revista *O Cruzeiro* publica a reportagem: *É o Presidente do Brasil*. A ênfase é no passado de menino pobre do presidente. Nessa reportagem, são as fotografias que orientam toda a interpretação do leitor, ocupando um espaço muito maior do que o do texto. Há, na reportagem, a construção de um discurso que visa relacionar a trajetória de vida do presidente com a dos eleitores e com os próprios rumos do país, na medida em que enfatiza a possibilidade de progredir pelo esforço individual e pelo trabalho. Miriam Limoeiro Cardoso, a partir da leitura dos discursos de Juscelino, afirma que eles transmitiam a crença de que éramos “um país pobre, é verdade, mas democrático; que aqui os princípios da democracia vigoram realmente e as oportunidades são iguais para todos” (1978, p. 94), e cita um trecho de seu discurso aos trabalhadores em 1957:

Pertenço à vossa família, porque nela nasci; não tive pai alcaide, nem parentes poderosos. Aprendi, desde cedo, que é trabalhando que nos aproximamos da virtude, conquistamos os direitos mais sagrados, entre os quais sobreleva o de sermos credores do respeito de nossos semelhantes; que trabalhando é que se honra a Deus e se dignifica a vida (1978, p. 94).

Nesse sentido, também o Brasil, um país ainda em desenvolvimento, somente conquistaria a sua independência, ou seja, a sua soberania, à medida que

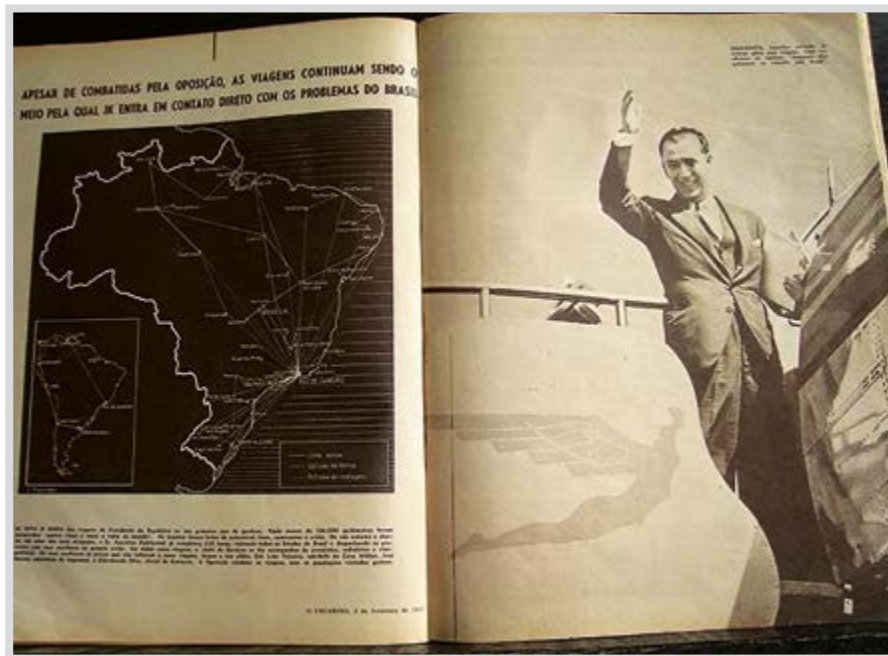
¹ Na conjuntura do fim da década de 1950, a expressão bossa nova tornou-se sinônimo de qualquer atitude ou manifestação identificada com o novo e o moderno. Movimento que também foi uma expressão da classe média carioca. Assim, Juscelino Kubitschek, o homem que queria modernizar o Brasil, foi chamado de presidente bossa nova.

combatesse a pobreza, o atraso, por meio de trabalho e esforço. Cardoso ainda cita um discurso de Juscelino no qual a identificação do desenvolvimento de sua vida pessoal ao da sociedade aparece claramente: “Notei que andara sempre sobre a linha viva do problema humano e social, sempre na faixa em que o homem, o trabalho, a profissão, a região eram, como eu tinha sido, órfãos a carecerem de oportunidade” (1978, p. 94).

As “forças do mal”, JK as combatia com a diplomacia. Essa é uma característica atribuída ao seu governo, ou seja, a sua capacidade de comunicação com os mais diversos setores, inclusive com a oposição. Benevides enfatiza essa faceta conciliadora do governo JK, o que garantiu, no período, conforme a autora, um “equilíbrio instável”, caracterizado por uma “política que, nas palavras de Celso Lafer, procurou a conciliação entre o velho e o novo, entre as elites e as massas” (BENEVIDES, 1982, p. 26).

Ainda na revista *O Cruzeiro*, pode-se “ler” outras imagens referentes ao governo de JK. A reportagem intitulada *JK de fevereiro a janeiro*, que pretendeu fazer um balanço do governo, apresenta, entre muitas imagens, um mapa do Brasil com o traçado dos locais visitados por JK e a sua fotografia acenando da escada do avião (Figura 3).

Figura 3 – JK na revista *O Cruzeiro*



Fonte: *O Cruzeiro*, 2 de fevereiro de 1957, p. 74.

Como o título indica, “Apesar de combatidas pela oposição, as viagens continuam sendo o meio pelo qual JK entra em contato direto com os problemas do Brasil”, há uma espécie de resposta à oposição. A legenda da imagem do mapa conclui que, embora a oposição critique a ação do presidente, as populações visitadas a aprovam. O mapa cortado com as rotas das viagens do presidente, ao lado de sua fotografia “em viagem”, constrói a imagem da nação em expansão, mostrando que ela ocorria pelas mãos do novo presidente, viajante, comunicativo e simpático. O mapa é a representação do poder/atuação de Juscelino no território nacional. A construção valoriza algumas áreas, ao mesmo tempo em que marca os limites da civilização.² O mapa não evidencia somente a integração do território nacional, mas também do Brasil com os demais países da América Latina. Em uma imagem menor, mas dentro do mesmo quadro visual, é mostrado um mapa da América Latina com as rotas das viagens presidenciais no continente, representando, assim, a política pan-americana iniciada pelo governo e que culminará com a criação da Operação Pan-Americana, em 1958.

A imagem de JK, veiculada na imprensa, não está desvinculada de suas ações e de sua própria concepção de político, de democracia e de “progresso”. Como informa Ângela de Castro Gomes (2002, p. 16), ele construiu várias imagens simpáticas para a população. Foi o presidente “bossa-nova”, o presidente “peixe vivo”, o presidente que gostava de voar e de sonhar.

↪ 205

Esse novo modelo de político, pautado pela moralidade pública, pelo trabalho, pela proximidade com o público, é tema de outras reportagens não biográficas, mas de caráter mais geral, evidenciando que essas questões encontravam respaldo na opinião pública. Dito de outra forma, havia o censo comum de que o país passava por uma renovação política, deixando para trás as antigas práticas coronelistas. Uma burocracia inerte e inoperante deveria ser substituída por profissionais atuantes, condizentes com um país que “acelerava o passo” e pretendia crescer cinquenta anos em cinco.

Imagens da ditadura civil-militar no Brasil

Com o golpe civil-militar de 1964 no Brasil, houve o retorno do regime ditatorial, quando, novamente, a propaganda política adquiriu as funções de manipulação e coerção já adotadas durante o Estado Novo. A censura conviveu com uma intensa produção cultural destinada a legitimar o regime. Os meios de comunicação receberam um fantástico incremento tecnológico que permitiu sua

² Entende-se aqui o espaço como uma representação cultural e os mapas como artefatos culturais, prenhes de subjetividade e, especialmente, de marcas do poder.

ampliação para a plena utilização em prol do regime. As imagens televisivas superaram as impressas e as cinematográficas, conseguindo, assim, atingir um número muito maior de corações e mentes.

A propaganda foi, desde o início, uma preocupação dos governos militares, pois necessitavam legitimar um governo que foi imposto fora das vias constitucionais. Para tal, foi criada a Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp). Mas o governo também fez uso intenso dos veículos de comunicação privados. Para Martins (1999), havia uma preocupação em descaracterizar a Aerp como órgão oficial de propaganda do governo. Por isso houve a desvinculação das divulgações desse órgão com os representantes do governo, evitando, assim, o personalismo, que poderia identificá-los com os governos fascistas. Ao contrário do DIP, a Aerp optou por não personalizar o governo na pessoa do presidente, como pai protetor, mas, sim, como representante de um projeto de desenvolvimento nacional, buscando para tal o apoio popular.

Sua ação para com a imagem do Presidente Médici não era a de pai protetor, que faria tudo sozinho pelo povo, apesar de ter buscado incessantemente sua popularização. Médici não foi apresentado como um super-herói. Ao contrário, as campanhas visavam um comprometimento popular, onde o povo teria uma figura tão destacada quanto a do presidente. Longe do estereótipo apresentado pelo DIP, não havia em torno de Médici a mística que foi criada em torno de Vargas (ALVES et al., 2005, p. 6).

Buscar consenso em torno de seu projeto de desenvolvimento, atraindo sobretudo as classes médias, era uma das metas do governo. Para isso, utilizou-se do lema: “Segurança e Desenvolvimento como base para construção do Brasil Grande Potência”. Assim, no período de 1968 a 1973, época do milagre econômico, os brasileiros em geral e, em especial, os setores médios e urbanos manifestaram posturas otimistas em relação ao futuro do país.

Ao analisar a propaganda política do regime militar, Fico (1997) aponta seus elementos centrais: a valorização da miscigenação, a crença na benevolência do povo, a valorização do trabalho, a ideia de nação associada aos princípios de coesão e da cooperação. O objetivo era fazer com que os brasileiros acreditassem que estavam vivendo um novo patamar econômico, político e moral no país, promovido pelos governos militares.

A propaganda também foi usada nesses governos como arma política. Os presidentes militares do período (1964-1985), eleitos indiretamente, apresentavam-se, em geral, com trajes civis, o que os aproximava do povo. As fotografias dessa fase insistiam nesse aspecto, ressaltando não uma imagem personalista, mas de homens do povo. O presidente Médici era apresentado dessa forma e como um “apaixonado por futebol” (Figuras 4 e 5). A vitória da seleção brasileira na copa de 1970 foi bastante explorada pela propaganda do governo em *slogans*, como “Ninguém segura este país” ou “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Figura 4 – Ninguém segura este país, Emílio Garrastazu Médici na Copa do Mundo de 1970



Fonte: Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/alegitimacao-poder-durante-ditadura-militar.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

Figura 5 – Comemoração da Copa do Mundo de futebol de 1970



Fonte: Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/copaditadura.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

Em síntese, as imagens veiculadas nesse período enfatizam os projetos do governo dissociados do governante, enquanto indivíduo. Tentativas personalistas foram feitas, excepcionalmente, no governo de João Batista Figueiredo, já no final do período ditatorial, resultando em algumas exposições de caráter mais pessoal, como quando aparecia montado a cavalo, o conhecido *hobby* do então presidente. A mudança, mesmo que sutil e lenta, com relação à representação imagética do governo é reveladora das transformações sociopolíticas do país na época. O projeto dos militares perdia seu caráter coercitivo, pois já não seduzia as massas. Se, inicialmente, a ideia de projeto esteve vinculada a de desenvolvimento, no final do período, passou, cada vez mais, a estar atrelada à ditadura. Assim, a imagem de Figueiredo, montado em seu cavalo (Figura 6), tal qual as estátuas equestres dos heróis nacionais, talvez fosse uma tentativa de retorno ao personalismo salvador.

Figura 6 – João Batista Figueiredo: retorno ao personalismo



Fonte: Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/tag/joao-figueiredo/page/2/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Considerações finais

Com o levantamento deste texto, é possível perceber rupturas e continuidades na produção do imaginário político do Estado brasileiro. Embora haja diferenças nas representações dos diferentes governos de contextos históricos distintos, pode-se observar elementos de continuidade na legitimação do poder

no imaginário popular, como na figura do herói, do pai ou do endeusamento da nação e até mesmo desses três aspectos ao mesmo tempo. A propaganda e a produção da imagem política, a partir da emergência da sociedade de massas, que se consolidou com os regimes totalitários (tanto de esquerda, quanto de direita), tornaram-se parte cada vez mais importante da afirmação do poder, mesmo nos regimes democráticos.

Essa breve passagem por episódios da história do Brasil atesta as possibilidades da imagem, nesse caso, da fotografia, de auxiliar no ensino-aprendizagem de história, com seus signos, símbolos, ícones, bem como de discutir as mudanças político-sociais do país, utilizando-se também da produção fotográfica como um texto imprescindível para nosso tempo, na qual se lê o mundo cada vez mais por intermédio de imagens.

Conforme Fontcuberta, é necessário nos alfabetizarmos sobre o texto imagético e nos apropriarmos de suas transformações técnicas, pois a fotografia digital, atualmente, afasta-se bastante da fotografia analógica, sendo melhor chamá-la de pintura digital realista e tomarmos os devidos cuidados com suas análises, pois “Há mais diferença semântica entre fotografia analógica e fotografia digital do que entre cinema e vídeo” (FONTCUBERTA, 2012, p. 190). O uso de imagens analógicas e digitais surge como um problema a ser questionado, pois os alunos dos ensinos fundamental e médio, e por que não do ensino superior, precisam aprender a decodificar também essas linguagens.

↩ 209

Referências

ALVES, Ronaldo Sávio Paes et al. Imagens e representações da violência oficial no Brasil: era Vargas e ditadura militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA GUERRA E PAZ, 23, 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPUH, 2005. 1 CD-ROM.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *O governo de Jânio Quadros*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FONTCUBERTA, Joan. *O beijo de Judas: fotografia e verdade*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2010.

_____. *A câmera de Pandora: a fotografi@ depois da fotografia*. São Paulo: G. Gilli, 2012.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GOMES, Ângela de Castro. Qual a cor dos anos dourados? In: _____. (Org.). *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 9-19.

GRUZINSKI, Serge. *La guerra de las imagens: de Cristóbal Volón a Blade Runner (1492-2019)*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARTINS, Ricardo C. *Ditadura militar e propaganda política: a revista Manchete durante o governo Médice*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1999.

MAUAD, Ana Maria. Olhos para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da história. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). *Imagem em debate*. Londrina: Eduel, 2011. p. 109-133.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.) *Cultura Política na História: novos estudos*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

PATRIOTA, Rosangela; RAMOS, Alcides Freire (Org.). *História cultural: narrativas e pluralidade*. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIRES, Maria da Conceição F.; SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. Cultura Política e cultura visual: aplicações para a história cultural. In.: PATRIOTA, Rosangela; RAMOS, Alcides Freire (Org.). *História cultural: narrativas e pluralidade*. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 62-71.

O filme como documento cultural ideológico e uma linguagem para o ensino

Josineide Alves da Silva

Introdução

De acordo com Catelli Junior (2009, p. 52), a relação do cinema-história remonta há apenas três décadas. Somente a partir dos anos 1970, o filme passou a ser visto como um documento de investigação histórica. Esse fato se deve à Escola dos Annales (historiografia francesa), sendo responsável por tendências inovadoras da pesquisa histórica, que procurou incorporar como objeto e sujeito de suas análises não somente os grandes fatos políticos e seus personagens, mas as ideias, os costumes e as mentalidades de diferentes povos em períodos históricos distintos.

Nesse sentido, a historiografia francesa realizou modificações no que considerava fonte para a pesquisa histórica, saindo do referencial de que somente o texto escrito era documento válido para análise. Conforme Cardoso e Mauad (1997, p. 402), “novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura para o historiador”.

Desse modo, é válido considerar o significado, a função e o uso de uma ou mais fontes para a pesquisa e a análise feita pelo historiador. Assim, Moniot (1993, p. 26) declara que “[...] nada é uma fonte por sua natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço fornece uma resposta, e transforma assim, o documento em uma fonte histórica”. Ainda, Bittencourt (2009, p. 333) afirma que os documentos “são registros [...] criados por intermédio de diferentes linguagens que expressam formas diversas de comunicação”. Considerando um filme como documento histórico de linguagem inovadora, Nova (1996, p. 1) argumenta que, “[...] na relação cinema-história, há dois eixos fundamentais de questionamento: a leitura histórica do filme –

analisar o filme à luz do período em que foi produzido – e a leitura cinematográfica da história – a história lida através do cinema”.

Nessa perspectiva, Nova deixa claro que o filme enquanto documento histórico para análise pode ser lido pela identificação do contexto de sua produção e como uma representação simbólica (exercício estético de linguagem). Sendo assim, o filme constitui-se em um discurso sobre o passado (história), que está pautado na subjetividade de seus produtores, por ser uma criação artística. Dessa forma, mesmo que esteja baseado em fatos reais, o filme não deixará de ser um ato de linguagem, ou seja, uma representação social e estética do passado em análise.

Segundo Catelli Júnior (2009, p. 57), o filme se respalda na manipulação de vários elementos que fazem parte da linguagem cinematográfica, dentre eles, destacam-se “o comportamento da câmera, enquadramento, noção de continuidade, montagem clássica, construção do espaço, relação imagem/som e a interpretação dos atores”.

Ostermann ressalta que:

Contemporaneamente, o cinema se afirma como técnica de registro ou fonte documental e como produção simbólica inserida em um campo de relação de produção, a indústria de representações, por meio do qual se podem conhecer os homens, as sociedades, as culturas e registrar o sentido histórico que esses assumem. E o imaginário (2006, p. 16).

Desse modo, o documento fílmico precisa ser visto ou analisado como um objeto cultural de natureza reflexiva, histórica e social, mas nunca como uma verdade incontestável ou como simples realidade do tema apresentado. É preciso reconhecer o filme como produto de seu tempo, compreender o contexto histórico de sua produção, identificar os signos especiais criados artisticamente, as formas estéticas das narrativas e a intencionalidade inserida nessa produção.

É importante ressaltar o entendimento do pesquisador sobre o papel do cinema como veículo de informação de massa, contaminado por ideologias diversas e também utilizado por muitos governos como propaganda política, dentre outras funções sociais. Pode estar, portanto, a serviço de diferentes setores sociais, influenciando as ideias e formando opinião sobre assuntos diversos e, consequentemente, interferindo no curso da história.

O autor ainda argumenta que a produção cinematográfica já foi identificada como um testemunho da sociedade que o produziu, sendo um reflexo de ideologias, de costumes e de mentalidades envolvidas em sua produção. Assim, o filme pode ser analisado como documento historiográfico e como um discurso (linguagem simbólica) sobre a história:

Em primeiro lugar, nenhum filme é neutro em relação à sociedade que o produziu; em segundo lugar, sendo exibido em outras nações, será o portador da transferência de valores e ideais; resumindo: ao se posicionar diante do quadro social que o gerou e ao ser exibido em outras nações, intervém na ordem social [...] o filme, seja de que gênero for, interfere na realidade, isto é, age na História (ROCHA, 1993, p. 75).

O cinema, como veículo de comunicação de massa, está inserido, consequentemente, na categoria de um dos elementos da vida cultural da sociedade, pois informa fatos, forma hábitos e influencia ideias. Como já foi afirmado, também é utilizado como instrumento de propaganda política. Nesse sentido, Rocha argumenta:

É principalmente como instrumento a serviço do poder que o filme tem sido um poderoso agente da história nos últimos cem anos. Com efeito, estadistas têm empregado tanto documentários como filmes de ficção como ferramentas de doutrinação ou de celebração do poder constituído (1993, p. 74).

A identificação do cinema como agente da história e como representação social (exercício de linguagem) integra o conjunto de responsabilidades da escola voltado para a formação crítica de leitores. É preciso considerar formas de leitura dos filmes. Para Bittencourt (2009, p. 374), a leitura de um filme deve passar pela observação dos elementos que constituem essa arte cinematográfica, como “as técnicas de sua produção, os grupos sociais que interagem em sua elaboração, a política cultural, a sociedade que o produz e o consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas”.

Segundo Kornis (1992, p. 246), o “filme possui um texto visual – que merece como o texto escrito uma análise interna – e como artefato cultural possui sua própria história”; portanto, necessita “de uma leitura externa como qualquer outro documento por estar inserido em um contexto social” e, ao mesmo tempo, de uma leitura interna da tessitura estética da linguagem fílmica. Sobre o procedimento metodológico utilizado na análise de um filme, independente do gênero, a autora menciona algumas questões que considera fundamentais na recepção de um filme, chamando a atenção do espectador para:

- a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações.

Portanto, pelas discussões teóricas sobre a análise de filmes, conforme Bittencourt, Kornis e demais autores mencionados, é importante destacar a comple-

xidade que envolve o ato da recepção de um filme, pois implica compreendê-lo no conteúdo histórico e na linguagem criada, porque um filme tem uma linguagem própria reveladora de que o cinema é um meio de comunicação, uma produção cultural que apresenta ideologias, contextos socioculturais distintos, representatividades diversas, subjetividades. Desse modo, um filme é portador de mensagens diversas, está inserido no campo das comunicações e constitui objeto cultural a ser mais explorado nos ambientes educacionais.

Referencial teórico

Este texto procura analisar o uso de filmes na escola como um documento cultural/ideológico e uma linguagem para o ensino, destacando algumas possibilidades de leitura e uso do recurso em sala de aula. Trevizan e Crepaldi (2009, p. 186) mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula”, além disso, o papel da escola é “formar a competência leitora dos alunos, tornando-os cidadãos com maior senso crítico”. Nessa mesma perspectiva, Napolitano (2009b, p. 20) destaca duas formas que considera “instigantes e desafiadoras” para o uso do cinema na escola.

O filme pode ser um texto gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor:

Esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – “comerciais” ou “artísticos”, ficcionais ou documentais – são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discutí-los (2009b, p. 20).

Conforme relata o autor, o filme, analisado como um texto gerador de debates, respalda-se no plano conteudístico, voltado para as discussões temáticas sugeridas. Mas o tema, segundo ele, é apenas o ponto de partida para o estudo de sua relação com a linguagem da produção fílmica. Nessa perspectiva teórica, o professor pode destacar outras possibilidades que vão além da leitura do tema apresentado no filme, por exemplo, a observação necessária da linguagem construída pelo produtor do filme, seus modos de produção simbólica, para a veiculação estética e ideológica do conteúdo temático:

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, à montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama (NAPOLITANO, 2009b, p. 20).

Nesse sentido, a leitura de um filme, tendo como referência uma análise estética e ideológica, significa educar o olhar do leitor (aluno) para uma formação competente na leitura dessa linguagem audiovisual. Segundo Trevizan e Crepal-di (2009, p. 168, 170, grifo do autor), “[...] a leitura dos textos visuais é rica em complexidades ideológicas e estéticas e não pode ser reduzida a uma abordagem superficial de seus conteúdos literais”. Assim, a cultura estética e ideológica de um filme favorece a formação de um leitor completo, pois a linguagem visual constitui, conforme as autoras, “um objeto cultural a ser decifrado por um ser social competente, bem informado, sintonizado com o *repertório enciclopédico* do autor (do texto), ativado no momento da criação”.

Outra forma de relevância do filme na formação de leitores críticos está, segundo Napolitano (2009b, p. 168, 170), no fato de ele ser identificado como um “documento” e analisado como um “produto cultural e estético”, respaldado por “valores, conceitos e representações da sociedade”. Sendo assim, o autor ainda argumenta:

O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético (2009b, p. 20-21).

Pela análise proposta por Napolitano para o uso de filmes em sala de aula, foi possível constatar que qualquer disciplina pode utilizar esse tipo de arte como um instrumento didático-pedagógico, seja como texto gerador de debates, como documento representativo de sua produção histórica, pautado em valores e ideologias determinadas por um contexto social, seja como um produto cultural, estético, de valorização da arte. Desse modo, todo filme, seja documentário ou ficção, é resultado de decisões e indagações contextuais de seus idealizadores; assim, é um objeto que resulta de uma produção cultural coletiva e, como tal, é passível de observação e questionamentos.

Trevizan também argumenta sobre a leitura dialógica do conteúdo e da linguagem dos filmes:

Na recepção de um texto fílmico, por exemplo, o espectador deve preocupar-se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa de identificação da perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme (2002, p. 105).

Assim, o trabalho com filmes na sala de aula requer, segundo Napolitano, critérios de análise e estudo temático direcionado, para que seja definido o ponto de partida e as possíveis conclusões das atividades a serem desenvolvidas. Sendo assim, é importante que o educador sistematize alguns questionamentos. Conforme problematiza o autor:

O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais são os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão? Ao longo do ano, que outros filmes poderiam ser trabalhados de acordo com a orientação? Além desses procedimentos tão óbvios quanto importantes, o professor deve pensar o filme dentro do seu planejamento anual, de acordo com a Proposta Curricular oficial em consonância com a Proposta Pedagógica da Escola e seu Plano de Ensino (2009b, p. 22-23).

É fundamental considerar as indagações e os procedimentos sugeridos. Cabe, ainda, acrescentar outras questões, também mencionadas por Napolitano, como referência para ampliar e melhorar o repertório de questionamentos na análise de um filme na escola:

Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é destinado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a sua contribuição na relação ensino-aprendizagem? Qual é o objetivo didático-pedagógico geral da atividade? Qual é o objetivo didático-pedagógico específico da atividade? (2009a, p. 19-20).

Essas questões auxiliam o educador a utilizar a linguagem fílmica na sala de aula, de modo a incentivar os alunos a construírem habilidades específicas, modos de ver e de ler imagens em movimento, interpretar a linguagem fílmica, compreender a narrativa e o desenvolvimento da história. O filme, na sala de aula, pode, ainda, enriquecer o contato com textos escritos e leituras mais complexas, possibilitando, também, a construção de conhecimentos e a sedimentação cultural de conceitos já convencionalizados. Assim, segundo Fusari:

Fica assim traduzido o caráter de intencionalidade e a sistematização do ensinar e aprender. E é para isso que as escolas existem. No caso em questão, ou seja, a utilização dos filmes, os educadores podem propiciar situações de espaço-tempo de ensino para que os educandos adquiram e desenvolvam conhecimentos, atitudes, habilidades, isto é, saberes constitutivos para uma aprendizagem de cidadania pautada pela consciência e prática de direitos e deveres, na perspectiva do bem comum, além de facilitar vivências culturais diferenciadas (2009, p. 37).

O referido autor menciona ser importante “o lidar com o antes/durante/depois do uso da linguagem cinematográfica”. Nessa direção, sugere, para antes da projeção:

- Assistir ao filme selecionado antes da experiência com os alunos, planejando sua abordagem numa determinada situação, prevista no seu plano de curso e/ou aulas, garantindo, porém, espaço para as manifestações criativas que o filme poderá provocar.
- Sensibilizar a classe sobre a importância da utilização de filmes no contexto do currículo escolar em ação, estabelecendo distinção entre a experiência na esfera privada (casa, cinema, clubes, etc.) e a experiência escolar, ressaltando que neste último caso a oportunidade de explorar aspectos da ciência e do pensamento pode trazer ganhos para cada um.
- Preparar o ambiente para a vivência da experiência com o filme: sala de aula, sala de vídeo, agendamento, equipamentos e a localização do DVD. Não descartar eventuais colaborações de alunos nesta tarefa.
- Criar alternativas para superar a dificuldade do tempo de aula com o tempo do filme, planejando, por exemplo, a atividade em parceria com outros colegas, o que poderá promover, principalmente, o diálogo interdisciplinar entre a linguagem cinematográfica e os conteúdos escolares.
- Explicitar claramente, no próprio plano de trabalho e junto com os alunos, os objetivos previstos para a utilização daquele filme, naquele momento do curso (FUSARI, 2009, p. 38-39).

⇐ 217

Durante a exibição:

Na escola: a atividade com cinema tem um caráter curricular, consequentemente, político-pedagógico e cultural. O filme é meio/mídia para propiciar experiências ricas, criativas e críticas nos alunos. Não se trata de entretenimento puro, apesar de este também ocorrer. A projeção está sob a regência do processo de ensino e aprendizagem de determinado conhecimento curricular, sabendo, porém, que os resultados podem surpreender já que a linguagem fílmica, assim com as demais linguagens artísticas, oferece possibilidades que fogem do previsível. Elementos como imagens, efeitos sonoros, enquadramentos e outros podem gerar sentidos e significados inesperados e por isso é importante ficar atento no sentido de captar essas possibilidades e potencializá-las (FUSARI, 2009, p. 41).

Após a exibição do filme, o autor sugere:

- Conversar sobre as reações da classe em relação ao filme, pois é importante fazer uma leitura global deste e acolher todas e diferentes manifestações apresentadas pelos alunos: apreciações positivas, negativas, indiferentes, pertinentes e impertinentes. É importante que essa atividade seja feita em forma de debate, estimulando a maioria a expressar pensamentos, emoções, reflexões livremente. No entanto, não basta falar sobre as emoções que podem decorrer a partir de uma exibição de filme. É preciso contemplá-las no processo educacional fazendo com que elas fluam por meio das discussões, do compartilhar experiências, emoções e sentimentos individuais e coletivos. É dando vazão a eles que cada sentimento vai encontrando o caminho para chegar ao seu lugar [...].
- Propor atividades de desdobramentos previstas nos planos de aula (ou não previstas, pois a experiência com o filme pode despertar interesses que demandem alguns reajustes no plano), estimulando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens do tipo atividades de leitura, escrita, pesquisas, discussões, produções artísticas, etc. (FUSARI, 2009, p. 42, 44).

As sugestões de Fusari sobre o percurso das atividades com filmes tornam evidente que o texto fílmico requer dos seus receptores procedimentos de informação que antecedem sua exibição, envolvem o momento em que está sendo projetado e, posteriormente, possibilitam resultados produtivos de conhecimento e reflexões, se o processo didático-pedagógico apresentar objetivos definidos para realização de uma leitura completa, de natureza histórica e estética do filme analisado.

Análise do filme *A menina que roubava livros*

O filme *A menina que roubava livros*, sob direção de Brian Percival, é uma adaptação do livro *The book thief*, do escritor australiano Markus Zusak, publicado em 2005 pela editora Picador. No Brasil, foi lançado pela editora Intrínseca no ano de 2006. Trata-se de um drama que se passa na Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos de 1939 a 1945. A protagonista chama-se Liesel Meminger e ela foi entregue aos cuidados do casal Hans e Rosa Hubermann, pois o governo alemão dava um auxílio às famílias que “adotassem” crianças alemãs pobres.

A cena inicial é marcada por nuvens e uma voz que parece ecoar entre elas, denotando um clima de instabilidade, e que narra a história: a morte, que destaca sua presença cotidiana e fatídica no mundo ao afirmar “que um dia todos a encontraremos”. Na sequência, aparece um trem seguindo viagem em meio a um forte frio, pinheiros e neve, tendo entre os passageiros Liesel, sua mãe e seu irmão mais novo, que morre no decorrer da viagem (Figura 1). Esse momento é

marcado pela narradora da história ao fazer sua primeira vítima e permitir ao espectador uma reflexão inicial de sua atuação com as temáticas que fundamentam a narrativa: o nazismo/holocausto e a Segunda Guerra Mundial, período em que a morte é presença constante.

Figura 1 – A mãe leva o filho para ser enterrado



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Cinema é a minha praia. Disponível em: <<https://cinemae-aminhapraia.com.br/2015/05/03/a-menina-que-roubavalivros-the-book-thief-2013/>> Acesso em: 15 mar. 2015.

A Segunda Guerra Mundial foi um acontecimento histórico, definido por Nunes e Bertello (2004, p. 240) nos seguintes termos: “[...] em 1º de setembro de 1939, os exércitos de Hitler cruzavam as fronteiras da Polônia. Desta feita, a França e a Grã-Bretanha reagiram declarando guerra à Alemanha: tinha início a Segunda Guerra Mundial”. Iniciado em 1939, o conflito se estendeu até o ano de 1945, envolvendo vários países, disputas e interesses, como os motivos geradores do conflito, as questões nazistas e fascistas, o domínio japonês na Ásia, as alianças entre países, o holocausto, a batalha de Stalingrado, o Dia D, a queda do eixo Roma-Berlim-Tóquio e a bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki.

No velório do irmão, Liesel rouba seu primeiro livro: *O manual do coveiro*, esquecido na neve por um dos homens que realizaram o velório. Nos livros, ela conseguiu encontrar estímulos para a vida: a busca pelo conhecimento, pois não sabia ler e escrever, além de uma espécie de fuga da realidade, já que eram tempos difíceis: gerados pela guerra, pela separação de sua mãe, que era perseguida pelos nazistas por ser comunista, a morte do irmão, sua adoção e a adaptação à nova família, a cidade, os vizinhos e a escola.

O desfecho da história fílmica ocorre quando Liesel chega à casa de sua nova família, sendo recebida por seus novos pais: Hans e Rosa, que apresentam posturas distintas ao se dirigirem a Liesel, Rosa é mais direta e pouco afetuosa, enquanto Hans é mais atencioso, despertando, assim, a confiança e a aceitação de Liesel, que desce do carro sendo chamada de majestade por seu pai. Hans a leva para conhecer sua nova casa: de alvenaria, cor escura e mobília simples, revelando a baixa condição financeira da família. A imagem seguinte (Figura 2) apresenta a expressão facial e o olhar de curiosidade e incerteza de Liesel sobre a realidade desconhecida à sua frente.

Figura 2 – A chegada de Liesel à casa dos pais adotivos



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Cinema é a minha praia. Disponível em: <https://cinemaeaminha-praia.com.br/2015/05/03/a-menina-que-roubavalivros-the-book-thief-2013/> Acesso em: 15 mar. 2015.

Já ambientada à nova família, mas nutrindo o desejo de fuga para reencontrar-se com sua mãe biológica, Liesel passa a frequentar a escola acompanhada por seu vizinho Rudy Steiner, que se torna seu melhor amigo e com quem divide confidências, estudos e brincadeiras (Figura 3). O menino desenvolve uma paixão por ela e sempre lhe pede um beijo como recompensa por vencer uma corrida ou demais brincadeiras, mas ela se recusa, carinhosamente.

Figura 3 – Liesel e Rudy brincando de corrida ao voltarem da escola



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Cinema é a minha praia. Disponível em: <https://cinemaeaminhapraia.com.br/2015/05/03/a-menina-queroubava-livros-the-book-thief-2013/> Acesso em: 15 mar. 2015.

Na escola moldada pelos ideais nazistas (presentes nas discussões, nos uniformes, hinos e nas bandeiras com a suástica espalhadas por toda a escola e na cidade), Liesel enfrenta seu primeiro obstáculo, pois era analfabeta. Assim, quando solicitada pela professora da classe a escrever seu nome na lousa, escreve apenas a letra X, sendo motivo de zombaria dos demais alunos. Pelo mesmo motivo, envolve-se em uma briga com um garoto, que passa a ser seu desafeto na escola. Além da orientação escolar, ela acaba tomando gosto pela leitura por incentivo de seu pai Hans, que passa a ler livros com ela, fato que a leva a roubar mais livros. O segundo livro foi retirado de uma fogueira de livros considerados subversivos pela teoria nazista (Figura 4) e que deveria ser destruído em uma cerimônia em praça pública acompanhada pelos moradores da cidade.

Figura 4 – Queima de livros pelo Partido Nazista em praça pública



Fonte: A menina que roubava livros (2013). Verdades de um ser. Disponível em: <http://verdadesdeumser.com.br/2014/07/04/a-menina-que-roubava-livros-filme/Acesso em: 15 mar. 2015>.

222 ➔ Além de ações realizadas pelos membros do Partido Nazista, o filme retrata uma invasão noturna em estabelecimentos comerciais, que eram confiscados, e nas residências de judeus, que eram retirados de suas casas e atividades para serem enviados aos diferentes campos de concentração. Essas invasões ficaram conhecidas historicamente como a Noite dos Cristais. Conforme relatam Grinberg, Dias e Pellegrini:

Em novembro de 1938 ocorreu em Berlim uma série de ataques contra os judeus, conhecida como a Noite dos Cristais. Esses ataques foram incitados pelo governo nazista sobre o pretexto de um suposto assassinato de um alemão por um judeu. Enfurecidos, os nazistas destruíram várias lojas e estabelecimentos judaicos, além de incendiar casas e sinagogas (2010, p. 119).

Nesse contexto, Max Vandenberg, um rapaz judeu, consegue sair de sua casa sem ser visto pelos nazistas e acaba pedindo abrigo aos pais adotivos de Liesel, que escondem-no no porão por conhecerem a família do rapaz. A convivência diária com Max muda a rotina da casa, afinal, se fossem descobertos, seriam considerados inimigos do Estado alemão, assim, como Max.

Grinberg, Dias e Pellegrini comentam sobre a teoria ariana fundamentada no antissemitismo como política de Estado, segregando judeus, ciganos, homossexuais e outros grupos sociais considerados inferiores pela doutrina nazista:

Em 1935, as Leis de Nuremberg definiram a “pureza racial” dos alemães utilizando como critério o exame da ascendência genealógica dos indivíduos, inicialmente os judeus foram segregados em áreas específicas, os guetos, tiveram grande parte dos seus bens confiscados e foram obrigados a usar uma identificação, a estrela de Davi, para que fossem facilmente distinguidos dos alemães. Com o início da guerra, em 1939, os judeus passaram a ser enviados para os campos de concentração e extermínio, onde aqueles que não tinham condições para o trabalho eram executados. Por volta do final de 1942, quando os alemães começaram a ser derrotados, delineou-se claramente uma política nazista de extermínio massivo dos judeus, quando milhares deles em toda a Europa, foram mortos em câmaras de gás. Ao final da guerra, o número de judeus mortos foi estipulado em cerca de seis milhões (2010, p. 130).

Max e Liesel desenvolvem uma calorosa amizade. Assim, quando ele adoece (Figura 5), ela passa a ler para ele e a escrever nas paredes do porão as novas palavras que aprende como satisfação pelo conhecimento e em uma tentativa de envolver e reanimar Max.

Figura 5 – Liesel lê para Max quando ele adoece



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Cinema é a minha praia. Disponível em: <https://cinemaeaminhapraia.com.br/2015/05/03/a-menina-que-roubavalivros-the-book-thief-2013/> Acesso em: 15 mar. 2015.

Pelas dificuldades financeiras enfrentadas em tempos de guerra e pelo fato de Hans não arrumar trabalho por não pertencer ao Partido Nazista, Rosa lava roupas para algumas famílias, como tentativa de melhorar as finanças. Uma de suas clientes é Ilsa Hermann, a esposa do prefeito da cidade, que conhece Liesel quando ela faz uma entrega de roupas em sua casa. Ilsa simpatiza com a garota e lembra que ela gosta de livros, pois a viu pegar um livro na noite da fogueira. Assim, leva a menina para conhecer a biblioteca de sua casa e conta a ela que tinha um filho que também gostava muito de ler, Liesel encanta-se com a quantidade de livros, vai até a estante e passa a mão nas lombadas com olhar de admiração. Esse fato levou Liesel a roubar livros dessa biblioteca, lia-os e depois os trocava por outros.

Figura 6 – Liesel admira a estante de livros



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Sinopse365. Disponível em: <http://www.sinopse365.com/2014/02/filme-115-menina-que-roubava-livros.html>. Acesso em: 15 mar. 2015.

224 ➡ Após se restabelecer de sua enfermidade, Max acompanha Liesel em suas leituras e confidências no porão, algumas vezes interrompidas pelos ataques aéreos gerados pelos confrontos da Segunda Guerra Mundial. Durante os bombardeios na cidade, as pessoas da rua Paraíso, onde Liesel morava, abrigavam-se em porões com maior resistência à destruição. Nesses abrigos, o medo e a incerteza do que poderiam encontrar ao saírem daquele lugar estavam refletidos nas expressões faciais, porém, Liesel, a exemplo de seu pai, que buscava na música tocada em seu acordeão o consolo ou a fuga da realidade difícil, passa a contar uma história, tentando driblar os momentos de tensão vivenciados nos abrigos.

Figura 7 – Rudy, Liesel e Rosa em abrigo durante os bombardeios



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). Adorocinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-204237/fotos/>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Os momentos finais do filme são marcados por mais ausências na vida de Liesel: Max deixa a sua casa temendo ser descoberto e trazer problemas maiores à família, seu pai Hans é chamado para ser soldado na guerra e Rudy é escolhido para ser treinado pelo Partido Nazista. Hans retorna da guerra após sofrer um acidente, Rudy não chega a ir ao treinamento, e Liesel passa a escrever sua história em um diário que ganhou de Max. Os bombardeios tornaram-se mais frequentes até que a morte chegou à rua Paraíso, fazendo suas vítimas. Com exceção de Liesel, que desperta entre as ruínas dos prédios na rua em que morava e se depara com os corpos de seu pai e sua mãe e com seu amigo Rudy, com quem ainda troca algumas palavras. O menino não resiste, mesmo assim, Liesel o beija, entristecida pela cena que presencia. Liesel desmaia e acaba agasalhada em uma maca e levada pelos soldados que a resgataram do porão onde dormia.

Figura 8 – Liesel entre as ruínas da rua Paraíso



Fonte: *A menina que roubava livros* (2013). (Em)Cena. Disponível em: <http://encenasaudemental.net/cinema-tv-eliteratura/a-menina-que-roubava-livros/> Acesso em: 15 mar. 2015.

Ao despertar do desmaio, Liesel encontra seu diário entre os escombros, avista a esposa do prefeito e corre para abraçá-la, sendo acolhida por ela. Com o final da Segunda Guerra Mundial e do regime nazista, Max e Liesel voltam a se encontrar como velhos e bons amigos.

Boulos Júnior (2009, p. 109) narra os eventos finais desse conflito mundial: em 30 de abril, diante da derrota iminente, Hitler e Eva Braun, com quem ele havia se casado quatro dias antes, suicidaram-se. Em 8 de maio de 1945, os alemães assinavam sua rendição incondicional. Era o fim da guerra na Europa.

A morte narra também o final do filme, destacando o momento em que se encontrou com Liesel, aos noventa anos de idade, seus feitos, o fato de ter se tornado uma escritora, sua família e a duração de sua amizade com Max. Segundo

Utichi (2014), na análise de Percival, diretor dessa produção cinematográfica, o tema central da narrativa fílmica é “sobre uma menina crescendo e sobre nossa experiência humana. Uma das melhores sensações que tive enquanto lia o livro foi essa noção avassaladora do espírito humano e de tudo o que ele pode superar” (2014, não paginado).

A estrutura da narrativa do filme é linear, pois os eventos do enredo são apresentados em uma sequência cronológica e têm causa e efeito no decorrer da história. Esse tipo de narrativa é passível de uma leitura mais simples ao respeitar algumas fases do desenvolvimento dramático: a introdução ambiental, a apresentação do narrador e dos personagens, o surgimento do conflito, suas consequências e sua resolução.

A narração é em primeira pessoa (quem narra é a morte), cujo foco de análise é influenciar o leitor a interpretar a história a partir do ponto de vista dessa personagem. O tempo da narrativa ocorre no passado, entre os anos de 1939 e 1945, data de início e término da Segunda Guerra Mundial e da expansão do regime nazista alemão. O ambiente social é geofictício e foi criado com elementos da realidade para servir de cenário para a narrativa. Sobre o ambiente da narrativa, Utichi menciona que:

O livro *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, teve sua adaptação cinematográfica gravada no estúdio Babelsberg, em Berlim. A cidade fictícia retrata outra época e foi recriada nos seus mínimos detalhes pelo diretor Brian Percival e sua equipe, que construíram um cenário em tamanho natural para representar a rua Himmel (Paraíso) na cidade cenográfica do estúdio (2014, não paginado).

A linguagem cinematográfica volta-se para diferentes planos, que vão desde o geral absoluto, mostrando todo o ambiente e os personagens envolvidos nas diferentes cenas, até o *close up*, em que a câmera procura focar o rosto dos personagens como tentativa de expressar os sentimentos que o drama narrado sugere. A cor predominante na narrativa é o branco da neve, demonstrando a frieza literal do inverno retratado e, como imagem simbólica, pelo clima e pelas práticas excludentes e punitivas do regime autoritário em governo. Também são predominantes as cores vermelho e preto, presentes nas bandeiras com o símbolo da suástica, evidenciando a guerra (o sangue derramado), o fogo e a presença constante da morte. Outros tons escuros, como o marrom, o cinza, o azul marinho e o verde, estão presentes nas vestimentas e nos utensílios utilizados pelos personagens e na própria mobília, denotando o clima tenso, triste e incerto daquele período. Até mesmo o simbolismo no nome da rua central (Paraíso) da cidade onde a história se passa é revelador da instabilidade e de sua contradição com os fatos narrados.

A trilha sonora apresenta músicas instrumentais com uma melodia impactante, sensível e harmônica com a temática narrada, sob a autoria do renomado compositor norte-americano John T. Williams, que já recebeu indicações e premiações para o Oscar por suas variadas composições em diversos filmes, como: *Jaws*, *E.T., o extraterrestre*, *Star Wars*, *A lista de Schindler* e *O violinista no telhado*. As fotografias do filme evidenciam as cores, o cenário, os figurinos e as expressões, levando o espectador a uma possível leitura do filme ao passar pelo estado de contemplação inicial para as primeiras relações interpretativas do enredo, até o momento da compreensão da totalidade das discussões presentes na narrativa.

Relato de experiência

Após as discussões em classe com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em 2014, sobre a Segunda Guerra Mundial e a Alemanha nazista, foi selecionado o filme *A menina que roubava livros*, com a direção de Brian Percival, como um instrumento didático-pedagógico para a ampliação da temática estudada. Observando o processo ideológico e estético dessa produção cinematográfica, será exposto um relato de experiência sobre a execução dessa atividade.

⇨ 227

O filme foi projetado na íntegra em uma sala específica com *data-show*, reservada na escola para esse tipo de atividade. Os alunos de quatro turmas do 9º ano assistiram ao filme em três aulas da disciplina de História, na mesma semana, cada turma em seu horário de aula, sendo que eram oferecidas quatro aulas semanais para o ensino fundamental nas escolas estaduais paulistas. Durante a projeção, os alunos, em sua maioria, demonstraram interesse e se sensibilizaram com o drama relatado.

Ao terminar a projeção, os alunos foram dispostos em círculo para os questionamentos orais como tentativa de identificar a compreensão da narrativa, as impressões favoráveis e as contrárias, as possibilidades de construção de um novo final e a cena que mais chamou a atenção da classe, para que, assim, fosse possível fazer as explicações em detalhes, observando a linguagem e a ideologia utilizada, levando em consideração a cena identificada e o filme em sua totalidade.

Na fala dos alunos das diferentes turmas, ficaram perceptíveis as impressões favoráveis de identificação com a produção cinematográfica, pois a protagonista era uma garota em idade próxima à deles e teve de lidar com muitos conflitos em sua vida. Ficou clara também a compreensão geral da história narrada ao vivenciarem visualmente uma representação de um cenário (vestimentas, obje-

tos, moradia de uma época e local específicos), dos temores e do cotidiano árduo em períodos de guerra e um tipo de regime político autoritário.

Alguns alunos apresentaram dúvidas sobre a função do narrador da história e o fato de ser a morte. Assim, foi debatido sobre o narrador da história, a morte, representada por uma voz masculina, e os alunos foram estabelecendo relações durante as discussões, enquanto as falas eram direcionadas pelo professor, que fazia os esclarecimentos necessários para que superassem as dúvidas e entendessem a relação do personagem-narrador com as temáticas que fundamentaram a narrativa: a Segunda Guerra Mundial e o regime nazista.

Na sequência, os alunos trocaram impressões e procuraram identificar as cenas que mais chamaram sua atenção. Foram predominantes as seguintes cenas: o final do filme, quando Liesel é resgatada dos escombros do porão de sua casa, o reencontro com Max, as brincadeiras com Rudy e os momentos de leitura e escrita no porão com seu pai e com Max. Para a aula seguinte, foi selecionada a cena sugerida por cada uma das turmas, que foi revisitada e explicada em detalhes, com destaque para a ideologia e a estética utilizada: as cores, as falas, os gestos/as expressões, a trilha sonora, a fotografia e os planos.

Como conclusão da proposta, seguindo o roteiro da atividade, os alunos realizaram uma pesquisa mais detalhada sobre o filme, sua relação com os conteúdos já trabalhados em sala e a possibilidade de interferirem no enredo com a criação de um novo final. Na sequência, apresenta-se o roteiro da atividade sugerida.

Questionamentos para a análise do filme *A menina que roubava livros*

A – Pesquise a sinopse e a ficha técnica.

B – Comente os dois assuntos históricos retratados no filme.

C – Relate a cena que mais chamou sua atenção, explicando os detalhes.

D – Explique o título do filme.

E – Quem é o narrador e qual a sua relação com a história?

F – Como era a escola em que Rudy e Liesel eram alunos?

G – Descreva o temperamento dos pais adotivos de Liesel, a convivência entre eles e com ela.

H – Como era o relacionamento de Liesel com Max e com Rudy?

I – Quais as cores presentes nas ruas, nas casas e nas vestimentas das pessoas? Que relação pode ser feita com a história narrada?

J – Qual a importância das músicas no filme para a compreensão da história?

K – Crie um novo final para o filme.

Apresenta-se, nas Figuras 9, 10 e 11, para exemplificar, o registro do resultado dos trabalhos feitos por três alunas, que serão identificadas apenas com números.

Figura 9 – Questão B – aluna 1

b) 2ª Guerra Mundial e o nazismo. A segunda Guerra Mundial foi um conflito bélico que ocorreu na primeira metade do século XX, tendo iniciado em 1 de setembro de 1939 com a invasão da Polónia pela Alemanha e as subsequentes declarações da França e da Grã-Bretanha, estendendo-se até 8 de setembro de 1945. O nazismo foi um regime político de caráter autoritário que se desenvolveu na Alemanha durante as sucessivas crises da República de Weimar (1919-1933).

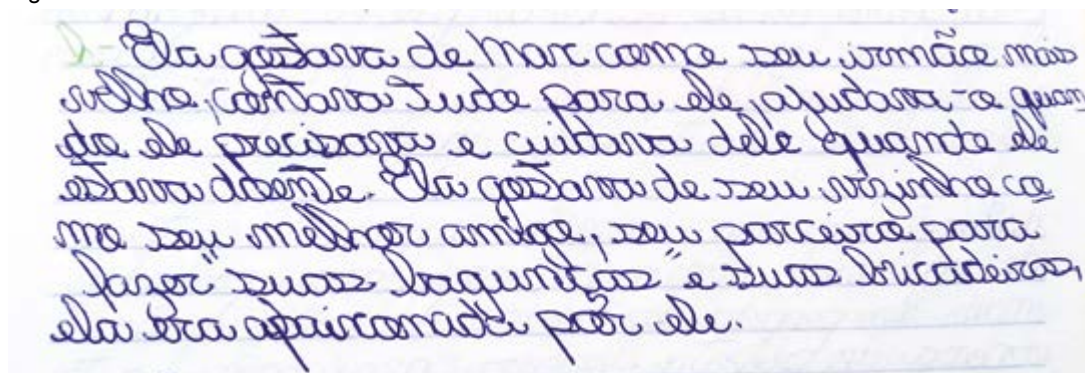
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 10 – Questão E – aluna 2

c) O narrador é a Morte. Ele esteve, na verdade, presente na história da infância ao fim, indiretamente. A narrativa apanha em "raras" ocasiões. No começo do filme, faz evidente a sua presença pelo falecimento do irmão de Liesel, a cavalo e seu livro e então, está a atmosfera negra de (guerra) guerra, fome e mortes em massa. A Morte esteve novamente presente no final do filme, quando ele narra sobre a vida adulta de Liesel e a sua morte aos 90 anos, e, além disso, suas conclusões finais sobre os seres humanos e a beleza e bom caráter de Liesel. "A Morte tem visto várias coisas boas e ruins ao longo dos anos".

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 11 – Questão H – aluna 3



Fonte: dados da pesquisa.

As três respostas destacadas são de diferentes alunas, fato que fica evidente pela letra. A opção pela versão manuscrita, sem revisão ou correção, foi para tornar legítima a realização da atividade, o que evidencia a compreensão das discussões e orientações propostas e da pesquisa realizada individualmente. Na recepção e na correção dessa atividade, pôde-se verificar a importância e o comprometimento concedido pelos alunos na execução e entrega do trabalho. Alguns alunos foram mais objetivos, com respostas curtas e coerentes, enquanto outros argumentaram um pouco mais e demonstraram melhor compreensão e escrita da análise fílmica.

Considerações finais

Napolitano (2009a, p. 11) argumenta que “[...] trabalhar com o cinema (filme) na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”, pois as produções cinematográficas respaldam-se em campos que são capazes de sintetizar, em uma mesma obra artística, uma variedade de elementos, como os valores sociais, o lazer, a ideologia, dentre outros aspectos. Desse modo, é válido mencionar que filmes proporcionam sempre diferentes possibilidades de atividades escolares, todas promotoras da construção crítica dos receptores.

Assim, para Catelli Júnior (2009, p. 55), a utilização da linguagem cinematográfica objetiva “o desenvolvimento de competências e habilidades como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”. Além do desenvolvimento das habilidades e competências mencionadas pelo autor, assistir a um filme e analisá-lo pode levar o aluno, também, ao reconhecimento de diferentes formas de linguagens, de atores sociais e de distintos contextos históricos inseridos em sua produção e significação.

Segundo Ostermann (2006), no uso de filmes como instrumento didático-pedagógico, é necessário observar a linguagem da narrativa e as possibilidades apresentadas por ela na forma como expõe o conteúdo (passado/presente histórico). Nesse sentido, a autora argumenta que:

As narrativas dos filmes possibilitam: 1 – situar os fatos na época em que ocorreram; 2 – reconstruir a realidade histórico-social, suas estruturas, como uma totalidade em constante mudança; e 3 – entender o enfoque teórico que orientou a reconstituição do passado e o significado da narrativa para a compreensão do mundo atual, o passado como parte do presente, na perspectiva passado-presente (2006, p. 11).

Duarte (2002, p. 90) menciona que os filmes são instrumentos importantes “para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”. Portanto, os filmes podem ser utilizados como “porta de acesso” a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas. Assim, as possibilidades do trabalho escolar usando filmes como instrumentos didático-pedagógicos são múltiplas; cabe ao professor evidenciar os elementos que deseja usar nas atividades a serem desenvolvidas.

Referências

A MENINA que roubava livros. Direção de Brian Percival. Estados Unidos da América e Alemanha: Fox, 2013. 1 DVD. 131 min.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2009.

A MENINA que roubava livros. Direção: Brian Percival. Estados Unidos da América e Alemanha: Fox, 2013. 1 DVD. 131 min.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-417.

CATELLI JUNIOR, R. *Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula do ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2009.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FUSARI, J. C. A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor In: TOZZI, Devanildo. (Org.). *Caderno de cinema do professor: 2. Cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor*. São Paulo: FDE, 2009. p. 32-45.

GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco. *Novo olhar: história*. São Paulo: FTD, 2010.

KORNIS, Mônica A. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos: Teoria e História*, Rio de Janeiro: FGV, v. 5, n. 10, p. 246-247, 1992.

MONIOT, Henri. L'usage du document face à ses rationalisations savantes em histoire. In: AUDIGIER, F. (Org.). *Documents: des moyens pour quelles fins? Actes du Colloque*. Paris: IRNP, 1993. p. 25-29.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (Org.). *Caderno de cinema do professor: 2*. São Paulo: FDE, 2009b. p. 10-30.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *O Olho da História: Revista de História Contemporânea*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 1-8. 1996.

NUNES, Antônio Carlos; BERTELLO, Maria Augusta. *Palavra em ação: história*. 2. ed. Uberlândia: Claranto, 2004.

OSTERMANN, N. W. *Filmes contam história*. Porto Alegre: Movimento, 2006.

ROCHA, Antônio Penalves. O filme um recurso didático no ensino de história? In: BRUZZO, Cristina; FALÇÃO, Antonio R. (Coord.) *Coletânea Lições com Cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 69-107.

TREVIZAN, Z. *O leitor e o diálogo dos signos*. São Paulo: Cliper, 2002.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. A. (Org.). *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. p. 167-86. Cap. 8.

UTICHI, Joe. *Bastidores do filme A menina que roubava livros*. 2014. Disponível em: <<http://www.intrinseca.com.br/blogdasseries/2014/01/bastidores-do-filme-a-menina-que-roubava-livros>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Experiências e práticas do ensino de história: o uso de materiais diversificados na sala de aula

Marcelo Marcon

Introdução

É sabido que o contexto atual do ensino de história na educação básica brasileira necessita de recursos e metodologias que visem proporcionar aos estudantes aulas que, além de produzirem conhecimento histórico, relacionem os assuntos trabalhados com o cotidiano desses alunos, tornando assim a disciplina próxima da realidade bem como agradável aos seus interesses.

Para isso, é preciso que os recursos utilizados pelos professores nas aulas estejam sempre no plural, sejam múltiplos, alternados, cada um contribuindo de acordo com sua especificidade. A mescla dos recursos em uma mesma aula ajuda no sentido de chamar a atenção dos alunos para o assunto trabalhado, pois, quando se utiliza apenas um recurso, os estudantes se cansam rapidamente, passam a considerar a aula chata e distante da sua realidade.

Isso não significa, de modo algum, que, para que haja um processo eficaz de ensino-aprendizagem em história, o professor não possa utilizar materiais como o quadro-negro, o livro didático, dentre outros materiais. Pelo contrário, eles devem ser utilizados desde que estejam acompanhados de outros recursos, atuando no sentido de auxiliar o professor, e não atuar por ele ou impedir o debate do conteúdo com os alunos.

Nesse sentido, é preciso também levar em conta o papel das novas tecnologias no ensino de história, uma vez que estão presentes no cotidiano dos alunos. É necessário que o professor tenha a capacidade de conciliar o antigo com o novo, ou seja, a utilização dos novos métodos e das tecnologias deve aprimorar o ensino de história de uma forma agradável, e não substituir o professor.

Desse modo, discutir-se-á ao longo deste artigo o uso de materiais e metodologias nas aulas de história a partir de experiências práticas, analisando o comportamento dos alunos e os resultados positivos e negativos do uso desses recursos, que oferecem aos professores e aos estudantes inúmeros meios de tornar as aulas de história agradáveis e eficazes, de modo que os assuntos trabalhados não sejam vistos de um ponto de vista único, mas passando por diferentes interpretações.

Referencial teórico

Há tempos, discute-se nos meios acadêmicos e educativos a importância de utilizar novas metodologias, que despertem nos alunos o prazer de estudar história e a percepção da importância da disciplina na sua realidade. Assim, foram produzidas diversas obras para auxiliar os professores a tornar as suas aulas mais atrativas e eficazes, em que o importante não seja decorar fatos ou datas, e, sim, compreender os processos históricos ao longo do tempo e entender como o estudo da história implica diretamente em nossas vidas.

Todavia, é preciso tomar alguns cuidados para que haja uma inovação adequada no ensino de história, de acordo com Circe Bittencourt:

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se a ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar (2008, p. 229).

Com base nessa afirmação, pode-se entender que as mudanças metodológicas devem ocorrer sem que seja descartado tudo o que foi utilizado ao longo do tempo, pois, como afirma Bittencourt, muitos dos métodos considerados tradicionais são importantes na prática escolar. Faz-se necessário, desse modo, entender que utilizar métodos novos e tradicionais em uma mesma aula é possível desde que seja realizada uma abordagem adequada, que contribua com o processo ensino-aprendizagem.

A ideia de utilização de diversos recursos em sala de aula atua no sentido proposto por Bittencourt, pois implica em não descartar as ferramentas tradicionais de ensino, mas inseri-las em um novo contexto, de modo que estejam interligadas com métodos inovadores e atuem simultaneamente.

Nesse sentido, cabe destacar um material extremamente importante no ensino de história, que pode até ser considerado tradicional, mas que, se trabalhado de modo inovador, pode trazer bons resultados: os documentos históricos. Há professores que não utilizam os documentos em sala de aula por considerarem que esse material é exclusivo dos cursos superiores ou do trabalho do historiador. Entretanto, utilizá-los com adolescentes dos níveis fundamental e médio permite criar uma nova forma de entender o estudo da história para os estudantes.

Segundo Circe Bittencourt, os documentos são importantes no objetivo de investir afetivo e intelectualmente, desde que não se pretenda transformar os alunos em “pequenos historiadores”. De acordo com a autora:

O professor traça objetivos que não visam a produção de um texto historiográfico inédito ou uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes. As fontes historiográficas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo história” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (2008, p. 329).

Assim, percebe-se que, ao utilizar documentos históricos com estudantes da educação básica, é preciso trabalhar de modo diferente do que se espera de um historiador, pois o objetivo é utilizá-los como um recurso que contribua com a aprendizagem e não como único material didático.

Além do uso dos documentos, trabalhar com imagens nas aulas de história é de extrema importância, visto que é um material que tende a ser atrativo aos alunos. Segundo Eduardo França Paiva: “A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada” (2002, p. 17).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as imagens trabalhadas com os alunos, assim como as outras fontes, sejam analisadas de acordo com o contexto da época e com o objetivo do autor, que pode ser o modo como o artista criou a pintura, destacando alguns aspectos e escondendo outros, ou o ângulo em que o fotógrafo escolheu para tirar a fotografia, pois, apesar de retratar a realidade, apenas uma parte da imagem foi escolhida e outra foi omitida, que não deveria ser divulgada.

Ao esclarecer esses cuidados, destaca-se que as interpretações das imagens devem ocorrer sempre a partir do ponto de vista dos alunos, do que eles veem nas imagens e como eles as relacionam com o conteúdo que está em discussão. Após suas considerações, o professor deve realizar a explicação partindo do que foi dito por eles, do que foi transmitido pelos estudantes, mostrando que o professor realmente se importa com a opinião deles.

Sobre essa ideia, de sempre partir da fala dos alunos, Leandro Karnal exemplifica brilhantemente:

Chega de lamentar o aluno que não temos. Chega de lamentar que eles não lêem, a partir de uma nebulosa memória do aluno perfeito que teríamos sido (nebulosa e duvidosa). Este é o meu aluno real. Se, para ele, Paulo Coelho é superior a Machado de Assis e Baile Funk é superior a Mozart, eu preciso saber desta realidade para transformá-la. [...] Sendo ele o princípio e fim da educação, eu devo levá-lo em conta como indivíduo. Nada mais real do que parar de sonhar com o que eu gostaria de ter e estabelecer metas exatas para ter o possível em relação a este ideal, levando em conta o que eu tenho (2002, p. 20).

Desse modo, entende-se que não cabe ao professor querer mudar o aluno de acordo com a sua definição de aluno perfeito, e, sim, utilizar-se das suas preferências e do seu cotidiano para transformar a sua realidade e mostrar como a história interferiu no seu modo de vida e na sociedade em que ele está inserido.

Karnal (2005, p. 20) afirma que é preciso perder o fetiche do texto, pois, em um mundo dominado por imagens, sons e cores, não se pode tornar o texto um canal exclusivo, mas estar atento ao uso de imagens, músicas, entre outras formas de linguagem. Esses recursos, quando trabalhados simultaneamente e de uma maneira inovadora, na qual os alunos estejam envolvidos na discussão e possam manifestar as suas opiniões, contribuem para que o conhecimento possa acontecer naturalmente.

Nesse contexto, é importante citar uma metodologia que surgiu nos anos 1990 e contribuiu para aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos: a metodologia da problematização. Segundo Berbel (1999, p. 33), “[...] uma pessoa só pode conhecer bem algo quando o transforma e transforma-se a si próprio no processo de conhecimento; a solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores”. Desse modo, entende-se que, problematizando o conteúdo histórico, os estudantes buscam soluções para resolvê-lo, o que implica em uma relação em que professores e alunos busquem juntos essas soluções, criando assim um ensino qualificado, que corresponda aos anseios dos alunos e dos professores.

Retomando a discussão sobre os recursos didáticos, a utilização da música nas aulas de história ganha espaço nos debates de educadores, por se tratar de um material extremamente rico, já que chama a atenção dos alunos de forma agradável. Eles têm contato com uma grande quantidade de canções diariamente e, na grande maioria das vezes, não analisam como as letras podem retratar um contexto histórico. Para isso, é preciso que o professor utilize esse recurso de modo a explorar a letra e a subjetividade da música, analisando suas frases e remetendo-as ao cenário que retratam.

Segundo o historiador Marcos Napolitano: “O ponto de partida de qualquer análise é o resultado geral de uma estrutura poético-musical (no caso da canção) que chega até os nossos ouvidos pronta e acabada, bem ou mal resolvida, mais ou menos complexa, pouco ou muito bem articulada em diversas partes” (2002, p. 80-81).

O que o autor afirma entra na discussão sobre o modo como ouvimos as canções, como elas chegam aos nossos ouvidos e como podemos analisá-las de modo que identifiquemos a sua complexidade. Em sala de aula, a música mostra aos alunos como podemos ter vários tipos de fonte para o estudo de história, despertando um novo modo de olhar para a disciplina.

Outro recurso importante nas aulas de história é o cinema, que tende a ser atrativo aos alunos e auxilia na compreensão do contexto histórico da época retratada. Porém, é preciso tomar alguns cuidados, pois os filmes, assim como outros recursos, trazem consigo a intenção do autor/diretor, que pode distorcer o contexto e os personagens históricos. “A história no cinema busca analisar os filmes como fonte documental, já o cinema na história não tem apenas fim documental, mas também um papel importante na propagação de ideologias” (CAMPAGNARO; PEREIRA; SOLAGNA, 2013, p. 133).

Assim, ao trabalhar o cinema com estudantes, é preciso deixar claro que o filme pode não retratar exatamente a realidade, que pode mudar de acordo com os interesses dos produtores. Diversos estudos e obras foram criados no anseio de auxiliar os professores a inserirem em suas aulas recursos e metodologias que visem inovar as aulas de história e busquem relacionar o conteúdo histórico com a realidade dos alunos, criando um novo método de ensino-aprendizagem, sem descartar tudo o que foi utilizado durante décadas, mas que o importante seja entender o contexto e o conhecimento histórico de um modo agradável aos estudantes.

↩ 237

Relato de experiência

Conclui minha graduação no primeiro semestre de 2014 e, desse modo, atuo há pouco tempo como professor, no entanto, as experiências que tive em sala de aula merecem destaque e análise. Essas experiências serão analisadas com o objetivo de contribuir com a discussão sobre o ensino de história ao mostrar novos recursos e metodologias que podem ser utilizados para aprimorá-lo.

É necessário que os recursos e as metodologias estejam de acordo com as características de cada turma, de modo que aplicar os mesmos materiais para todas as turmas resulta em uma grande probabilidade de erro. A primeira turma

em que trabalhei com a disciplina História não apresentava problemas de indisciplina, mas também não demonstrava muito interesse pelo estudo da matéria. Assim, trabalhei na perspectiva de trazer novos materiais para as aulas, procurando sempre intercalá-los para tornar a aula dinâmica.

Nessa turma, iniciei trabalhando com documentos históricos. Como o assunto era a Primeira República, trabalhei com trechos do Manifesto Republicano e da Constituição de 1891. No início, ao ler os documentos, os alunos os consideraram de difícil compreensão e julgaram-se incapazes de interpretá-los. Foi necessário insistir, argumentar que eles eram capazes, oferecer dicionários para auxiliar na compreensão das palavras mais difíceis e auxiliar na interpretação. Por fim, a maioria dos alunos interpretou-os de maneira satisfatória e, assim, compreenderam a importância dos documentos para a época e para o trabalho do historiador.

Isso mostra que o professor precisa demonstrar, sempre, confiança e entusiasmo pelos seus alunos, os quais, muitas vezes, precisam apenas de um pouco de estímulo para realizar trabalhos desconhecidos, como foi o caso do uso dos documentos históricos, pois os alunos não tinham conhecimento da importância desses para o estudo de história, mas, ao terem em mãos cópias dos documentos e poderem interpretá-los, eles passaram a descobrir novas formas de estudo da disciplina e sua devida importância.

Seguindo, trabalhei com essa turma diversas imagens da Primeira República, pedindo aos alunos para interpretá-las, evidenciando os detalhes e as influências que podiam ser identificadas como sendo da época a que se referiam. Novamente, os alunos ainda não haviam trabalhado com interpretação de imagens, mas, apesar de no início resistirem, logo passaram a descrever o que viam e a comentar sobre a Primeira República. Com base nos comentários dos alunos, desenvolvi minha explicação, o que foi importante para eles, pois perceberam que podem participar da discussão em pauta na aula e que esse debate não é tarefa exclusiva do professor.

Na sequência, utilizei vários recursos em uma mesma aula (com duração de uma hora e trinta minutos), sempre seguindo um mesmo tema. Para tratar sobre o movimento operário na Primeira República, utilizei uma reportagem, *charges*, imagens entre outros textos. Como resultado, os alunos puderam ter um olhar diferente sobre o mesmo assunto de acordo com cada material, explorando sempre a intenção do autor de cada texto.

Assim, utilizando recursos novos para os alunos, eles passaram a demonstrar maior interesse pelo conteúdo, levantando questões, participando das aulas e percebendo que é possível estudar história com diferentes recursos e metodologias. Acima de tudo, aprendi com a turma como é importante acreditar nos

estudantes, desafiá-los a sair da rotina e estudar de maneiras diferentes, com materiais mais complexos, e sempre incentivá-los a não desistir.

Minha experiência com o ensino médio foi com uma turma de 2º ano, bastante interativa e participativa, os resultados foram satisfatórios ao experimentar métodos mais complexos em comparação ao ensino fundamental. O assunto trabalhado, as reformas religiosas do século XVI, propiciou profundos debates nas aulas, nos quais os alunos manifestavam a sua opinião e procuravam sempre saber mais sobre o conteúdo.

Com essa turma, continuei trabalhando com vários materiais em uma mesma aula, de acordo com o nível de ensino médio. Um recurso interessante utilizado foi o de entregar aos alunos um texto com os motivos políticos, ideológicos, econômicos, sociais e religiosos da reforma. No entanto, o texto apenas dava a explicação dos motivos, sem esclarecer a motivação: política ou ideológica. Enfim, esse era o trabalho dos alunos: ler o texto e identificar qual trecho se referia a determinado motivo. Esse método tinha por objetivo aprimorar a capacidade de pensar dos estudantes, que, apesar de considerarem a atividade difícil, gostaram da proposta e puderam ter um conhecimento mais amplo sobre as esferas econômicas, políticas, sociais, ideológicas e religiosas. O método contribuiu também para identificar as diferenças de cada uma dessas esferas.

⇨ 239

Na aula seguinte, levei aos alunos o filme *Lutero*, que trouxe bons resultados no sentido de evidenciar o contexto histórico da época e de mostrar a importância do assunto. A turma ficou impressionada com as cenas. O filme, porém, criou nos estudantes a ideia de que Lutero seria um grande herói, por isso, nas aulas seguintes, foi preciso trabalhar com a desconstrução dessa imagem de Lutero. Para tanto, foram apresentados documentos que mostravam como Lutero mandou assassinar camponeses. Apesar do esclarecimento, alguns alunos, nas avaliações, ainda afirmaram que Lutero era um herói, mostrando como recursos audiovisuais são capazes de criar impacto.

Para ilustrar como alguns estudantes entenderam essa questão de modo diferente, transcreverei as respostas de dois alunos, em uma prova, para a seguinte questão: Qual a posição de Lutero frente às guerras camponesas?

Aluno 1: “Lutero decidiu que seus seguidores deviam matar os camponeses que se rebelariam. Assim a posição de Lutero era contrária às atitudes dos camponeses, e ele não teve dó, e mandou matá-los, senão os rebeldes os matariam”.

Aluno 2: “Lutero disse que se todos continuassem a acreditar no papa e não na bíblia, iriam ter que terminar o assunto com espadas. Ele era a favor das guerras camponesas, pois o povo estava lutando para obter seus direitos”.

Analisando as respostas, constata-se como o aluno 1 conseguiu distinguir entre o que o filme mostrava e a realidade, escrevendo aquilo que foi trabalhado com documentos históricos, nos quais Lutero ordenava a morte dos camponeses revoltosos. Já o aluno 2 confundiu a ruptura de Lutero com a Igreja Católica com a sua posição frente às guerras camponesas, ideia influenciada pelo filme, que mostrava um Lutero benevolente e que teria sofrido com a morte dos camponeses.

Desse modo, constata-se que trabalhar com filmes históricos é importante, pois despertam o interesse dos alunos e mostram o contexto histórico de uma maneira que eles possam ter uma compreensão melhor da época estudada, quando trabalhados de maneira adequada. Porém, é preciso que o professor oriente seus alunos para que percebam que nem sempre o filme mostra totalmente a realidade, uma vez que é influenciado pela opinião daqueles que o produziram.

Como destacado no referencial teórico, o uso dos documentos históricos é importante, desde que o professor tenha consciência que deve ser aplicado de maneira diferente que no âmbito do historiador, de um modo que seja próprio para o nível dos estudantes. No filme assistido, os alunos perceberam que o fato principal que desencadeou o início da Reforma foi a publicação das 95 teses de Lutero. Assim, levei aos alunos algumas das teses de Lutero para estudo, e eles ficaram surpreendentemente entusiasmados, ansiosos por conhecer os documentos escritos por Lutero.

Para estudar as teses, dividi a turma em duplas, para que cada uma interpretasse uma tese, o que funcionou muito bem. As interpretações dos alunos foram, na maioria, de acordo com o esperado. Percebi, desse modo, que quando o assunto é interessante aos alunos os resultados são melhores e que o uso do filme que os envolveu no assunto e chamou a sua atenção foi muito importante para o desenvolvimento das aulas.

Nas aulas seguintes, continuei mesclando textos, documentos históricos, imagens e *charges*. Em cada aula, um recurso complementava o outro, mostrando a versão de Lutero e a versão da Igreja Católica. Nessa turma, foi desenvolvido também o valor de tolerância religiosa, focando principalmente na ausência de tolerância naquela época e como ela foi conquistada através do tempo, mostrando como é importante mantê-la nos dias de hoje.

Assim como os recursos, as avaliações também devem ser variadas. Em ambas as turmas mencionadas, utilizei vários tipos de avaliações, tais como trabalhos comparativos, análises de documentos, imagens e *charges*, memórias de aula, seminários e provas. Cabe destacar, ainda, que, na turma em que trabalhei com o conteúdo Primeira República, utilizei um tradicional trabalho de pesquisa (com grupos de quatro alunos), em que cada grupo entrega um trabalho escrito e em forma de apresentação.

O ponto positivo foi que alguns alunos se destacaram e mostraram confiança na apresentação dos trabalhos, já os pontos negativos foram que outros, como é habitual, não participaram da apresentação e nem da elaboração dos trabalhos, deve-se frisar que alguns trabalhos foram cópias exatas da internet.

Por esses motivos, para a turma que teve o tema reformas religiosas, em vez de propor um trabalho de pesquisa normal, resolvi realizar um seminário no qual os alunos não precisavam entregar um trabalho escrito, mas pesquisar e discutir sobre o assunto nas aulas. Assim, cada aluno deveria falar sobre uma religião surgida após a reforma. Os resultados foram além do esperado, pois os alunos falaram de forma concisa e confiante, trazendo informações corretas e ótimas comparações entre as religiões.

Ouvindo a avaliação dos estudantes sobre o estágio, a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com as aulas e afirmaram que aprenderam mais por estudarem história de um modo diferente, com recursos diferentes. Ao trabalhar com essa turma, ficou evidente que para alunos do ensino médio, que estão na perspectiva de prestar vestibular, é necessário trabalhar com métodos inovadores, com materiais diferentes dos considerados tradicionais, pois é exatamente isto que os alunos esperam, principalmente nessa fase, professores que tragam para a sala de aula assuntos que os levem a pensar e que estejam próximos da realidade deles, contribuindo para o seu futuro profissional e acadêmico.

Após os estágios e com a graduação concluída, fui contratado para trabalhar com alunos do 6º ao 9º ano, nas disciplinas História, Geografia e Filosofia, sendo que História apenas com o 8º e o 9º anos. Assim, continuei trabalhando na perspectiva de utilizar recursos e materiais diversificados, na busca de tornar a disciplina mais agradável e próxima da realidade dos alunos.

No 9º ano, para trabalhar com a Segunda Guerra Mundial, iniciei com um método de sensibilização, utilizando o filme *O menino do pijama listrado*, para identificar como as famílias de ambos os envolvidos na guerra sofreram, mas também, e principalmente, para mostrar o cotidiano dos campos de concentração, das mortes de milhares de judeus, os métodos utilizados para matá-los e como era feita uma lavagem cerebral nos alemães para justificar a guerra.

Os alunos mostraram-se perplexos com o modo como ocorriam as mortes dos judeus e passaram a perguntar sobre o assunto (o que antes não acontecia), perceberam como são devastadores os efeitos de uma guerra e como é importante a paz entre as nações. No mesmo sentido, levei aos alunos trechos de cartas de soldados que lutaram nas guerras, o que lhes chamou bastante a atenção, principalmente quando um soldado contava que seus compatriotas ficariam admirados ao saber que ele fora salvo por um judeu e como eles temiam a possibilidade de não voltar a ver suas famílias novamente.

A partir dessa sensibilização, os outros métodos e recursos utilizados para o estudo da Segunda Guerra Mundial foram introduzidos mais facilmente, e o interesse dos alunos pelo assunto aumentou consideravelmente, se comparado a outros temas, por entenderem como realmente ocorreram muitas mortes sem necessidade.

Com a mesma turma, para trabalhar com a ditadura militar, utilizei, além de recursos como documentos, imagens e textos, duas músicas que tratam sobre o assunto: *Cálice*, de Chico Buarque, e *Pra não dizer que não falei de flores*, de Geraldo Vandré. Antes de ouvi-las, expliquei aos alunos o contexto em que elas foram escritas e a censura que havia na época. Inicialmente, ao ouvi-las, eles acharam a canção *Cálice* engraçada, e não entenderam a ligação com o conteúdo estudado. Com isso, precisei ir mais fundo, explicando o sentido das palavras, e como elas podem ter interpretação diferente da que eles imaginavam.

Apesar de levar um bom tempo com isso, percebi que, ao lançar um desafio mais difícil do que a turma está acostumada, é preciso trabalhar com mais cuidado, explicando e articulando os recursos de modo que entendam a subjetividade por trás deles, além de utilizar do conhecimento prévio dos alunos para a explicação.

Com as turmas de 8º ano, em que estudamos conteúdos como a Independência dos EUA, a Revolução Francesa, Napoleão Bonaparte e o Brasil Imperial, trabalhei com documentos históricos, como a Declaração de Independência dos EUA, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o Manifesto de D. Pedro I, dentre outros. Os alunos, até então, não haviam trabalhado com esse tipo de documento e, portanto, foi necessário ler juntamente com eles, utilizar dicionários para as palavras desconhecidas e acompanhar a interpretação atentamente.

No início, os alunos consideraram difícil a interpretação, mas logo eles passaram a entender a subjetividade dos documentos, a interpretar a intenção dos seus autores e a contribuição que tais fontes tiveram na época e têm atualmente para o trabalho dos historiadores. Novamente, percebe-se como é preciso levar para os alunos materiais diferentes do que estão acostumados, explorando a sua capacidade e articulando com outros recursos. Além dos documentos, também foram utilizados outros recursos, como imagens, *charges* e textos que auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem.

As experiências relatadas atuaram no sentido de proporcionar aos estudantes uma nova visão do estudo da história. Além dos recursos que eles já utilizavam, foram introduzidos novos materiais que pudessem contribuir no aprendizado e tornar as aulas mais atrativas. Enquanto professor, também aprendi muito com os alunos e com a utilização dessas ferramentas, pois percebi que eles esperam por novas formas de estudo, que estejam voltadas para sua realidade e que lhes permitam uma nova percepção do conteúdo.

O livro didático é importante, desde que não seja o único recurso disponível para os alunos, pois se torna limitado e monótono. Introduzir materiais diferenciados, como imagens, *charges*, filmes, documentos ou músicas, dinamiza as aulas e oferece um olhar mais amplo sobre o assunto a ser discutido, uma vez que proporciona a visão de vários personagens históricos envolvidos e diferentes cenários sobre um mesmo assunto.

Considerações finais

Enfim, a partir dos temas discutidos neste artigo e das experiências práticas, pode-se concluir que o ensino de história na educação básica atual necessita de recursos e metodologias que estejam adequados à realidade dos alunos e que não se limitem ao ensino tradicional. É preciso que os professores estejam dispostos a se manter atualizados e a buscar novas ferramentas de ensino que visem suprir as expectativas dos estudantes.

Como descrito no referencial teórico, para que isso aconteça, não deve ser descartado tudo o que já foi utilizado por anos, pois alguns recursos considerados tradicionais são úteis nas aulas, desde que sejam utilizados de modo inovador e acompanhados de outros materiais. ⇨ **243**

Os materiais aqui mencionados, tais como documentos históricos, imagens, *charges*, músicas e filmes, podem ter uma abordagem diferente para cada tipo de aluno e, se utilizados de um modo inovador, são capazes de proporcionar um novo modo para os estudantes visualizarem e entenderem a história, partindo da sua realidade e do seu conhecimento prévio.

Nas experiências práticas, o objetivo do uso desses materiais foi o de auxiliar os alunos na construção do conhecimento histórico, de maneira que se torne o conteúdo agradável e próximo da sua realidade. Para isso, em todas as turmas, atuei com o pressuposto de utilizar vários recursos em uma mesma aula, intercalando-os para que os alunos possam entender um mesmo tema de vários ângulos.

Ao poder observar um documento sobre um determinado assunto e visualizar imagens, reportagens e outros materiais, os alunos percebem que há visões diferentes sobre um mesmo conteúdo. Isso contribui para o fortalecimento da ideia de que a história não é uma verdade absoluta, mas que pode ser interpretada de maneiras diferentes, uma vez que as pessoas são diferentes e divergem de opinião.

O problema do uso exclusivo do livro didático é justamente o de apresentar uma única visão sobre os processos históricos. Utilizando recursos diversificados podemos explorar com os alunos as diferentes opiniões e abordagens que exis-

tem, analisando a subjetividade de um documento histórico, o modo com que uma pintura foi retratada, uma letra de música, o modo que um filme mostra os acontecimentos, etc.

Todavia, é preciso tomar cuidado ao utilizar esses materiais, pois os alunos devem entender que, assim como os textos, eles podem não retratar exatamente a realidade, porque eles tendem a considerar que tudo o que o professor traz para discussão em sala de aula é exatamente verídico. Deve-se então trabalhar como foram forjados documentos e imagens em várias épocas, e como ocorre atualmente.

Como discutido nas experiências práticas, muitos alunos que não tiveram contato com esses materiais tendem a se considerarem incapazes de interpretá-los, pedindo inclusive para o professor trabalhar com métodos tradicionais por considerarem mais fácil. É preciso, portanto, incentivar os alunos e valorizar o seu esforço e o que eles produzem, pois assim eles se sentirão à vontade para expressar sua opinião sem constrangimento, mas orientados a procederem de maneira correta.

Contudo, apesar de não ter muito tempo de experiência como professor de história, minhas experiências contribuíram para analisar como se encontra o atual contexto da educação básica brasileira e quais são os métodos necessários para tornar o ensino de história mais próximo da realidade dos alunos, tornando-o presente no seu cotidiano e auxiliando na construção do pensamento crítico dos alunos.

Ao utilizar os recursos e as metodologias descritas, considero que, na maioria dos estudantes, foi despertado maior interesse pela disciplina, visto que passaram a participar mais das aulas, a produzir textos, interpretações e respostas com um nível mais elevado, com mais de uma visão sobre um mesmo tema.

Por fim, essas experiências comprovam a importância de o professor evitar o comodismo, mesmo que o tempo seja escasso e as dificuldades sejam enormes. É necessário estar sempre atento a novas metodologias e a novos recursos que podem ser utilizados nas aulas para tornar o ensino mais qualificado, eficaz e próximo da realidade dos estudantes, que, por estarem sempre atentos às mudanças, esperam que o professor inove em suas aulas e leve discussões que possam utilizar em seu dia a dia.

A educação básica, em especial o ensino de história, necessita de práticas em que alunos e professores estabeleçam uma relação e que o aprendizado ocorra de uma forma agradável, que comprove a importância do estudo em suas vidas. A utilização de recursos diversificados e inovadores nas aulas de história auxilia na construção de uma educação mais ampla, cujo objetivo é o de construir cidadãos capazes de entender a sua sociedade a partir dos processos históricos ao longo do tempo.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Editora UEL, 1999.

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

CAMPAGNARO, Andre; PEREIRA, Denise; SOLAGNA, Thiciano Artur. Os filmes como subsídio pedagógico nas aulas de história. *Ateliê de História*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 129-135, 2013.

KARNAL, Leandro. Da acrópole à ágora. In: PADRÓS, Enrique Serra (Org.). *Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p.15-26.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O museu móvel na escola: ensino de história e patrimônio

Marcos Gerhardt
Andréia A. Piccoli
Caroline da Silva
Joana Fonseca Almeida
Marcélia Marini
Waleska S. Gaspar

Introdução

O presente texto objetiva compartilhar e avaliar os resultados da aplicação de um projeto criado na disciplina Prática e Estágio I de Arquivos e Museus, do curso de graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF), que estabeleceu relações entre ensino, história, memória e patrimônio. Outros dez grupos de graduandos da mesma disciplina desenvolveram atividades correlatas em outros espaços e com projetos distintos. O Museu Móvel é uma proposta do Museu Histórico Regional (MHR) de Passo Fundo, desenvolvida há alguns anos, que visa levar o acervo e o trabalho museológico a outros espaços. Em 2014, um grupo de graduandas dedicou-se a planejar uma exposição que ligasse o MHR à Escola de Ensino Fundamental Anna Willing, também localizada no município de Passo Fundo. Planejou-se, então, uma exposição museológica móvel, intitulada Tecnologias agrícolas no século XX: mudanças e permanências, com o objetivo de problematizar o significado dos objetos expostos, construir conhecimentos acerca do papel das tecnologias agrícolas na sociedade e aproximar parte dos estudantes do patrimônio guardado pelo museu.

A principal base foi o acervo do Museu Histórico Regional, que reúne e preserva os objetos necessários à efetivação da exposição proposta. Outros objetos, ausentes no MHR e essenciais para a atividade, foram emprestados por agricultores de municípios da região. O planejamento da atividade considerou ainda os processos de ensino e aprendizagem da

história, os conhecimentos necessários à docência e os princípios e as ações que fundamentam a educação patrimonial.

Como lugar de memória, o museu e o Arquivo Histórico Regional (AHR) são vitais para as identidades culturais e sociais, pois preservam determinados acervos e fortalecem o sentimento de pertencimento. Essa aproximação entre o ensino de história e as práticas museológicas reforça, para os estudantes do 6º ano do ensino fundamental envolvidos, que o museu e o arquivo histórico são também espaços educativos.

Relato da experiência educativa: o planejamento

Ao iniciar o planejamento da exposição, era fundamental compreender o lugar social do museu. Para Andréa Falcão, ele é uma “instituição dedicada à memória e à celebração do passado” e desempenha “papel fundamental na construção de ideologias e identidades nacionais e sociais” (2009, p. 12). De acordo com Ulpiano de Meneses:

O museu histórico coleta, preserva, estuda e comunica documentos históricos: a exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agendamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas da argumentação dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais “indiciárias” desses objetos e a informações sobre suas trajetórias (1994, p. 39).

⇨ 247

Essa seleção de objetos e a formulação de um problema histórico, como apontado por Meneses, foram os pontos de partida para planejar a exposição. Os objetos disponíveis na reserva técnica do MHR eram indícios da existência de muitas mudanças na agricultura regional e também de algumas permanências. As mudanças, especialmente nas tecnologias agrícolas, foram estudadas por diversos pesquisadores ligados à história do norte do Rio Grande do Sul. No século XIX, a população de lavradores era constituída principalmente de caboclos – descendentes europeus ibéricos em contato cultural e genético com indígenas e negros –, que praticavam a pequena agricultura, alguma pecuária e o extrativismo de bens naturais.

Conforme o historiador Paulo Zarth: “Os dados das fontes históricas indicam que essa agricultura tinha por objetivo a subsistência e o abastecimento do pequeno mercado regional. Uma série de dificuldades de transportes, de armaze-

nagem e de mercado impedia a produção de excedentes em grande quantidade” (2009, p. 56).

A intensa vinda de imigrantes europeus no século XIX representou, na visão de alguns, o desenvolvimento da agricultura e a inovação tecnológica. Passou-se a produzir para o mercado que se expandia devido à criação de infraestrutura pelas companhias de colonização e pelo Estado. O arado de bois foi, durante muito tempo, a principal ferramenta nas lavouras coloniais, ao lado de outros instrumentos, tais como a enxada, o machado e a foice. O saraquá indígena foi substituído pelas máquinas manuais de plantar. A colheita e a debulha manual dos grãos, o transporte em carroças e, depois, as trilhadeiras rudimentares fizeram parte da agricultura colonial. Muitas dessas ferramentas agrícolas dependiam da criatividade e do trabalho dos ferreiros e carpinteiros que as produziam artesanalmente (ZARTH, 2009).

Na primeira metade de século XX, a agricultura colonial mostrou sinais de esgotamento: a perda da fertilidade do solo, a subdivisão dos lotes rurais e a tecnologia rudimentar foram os principais fatores. A solução apresentada na segunda metade daquele século foi a adoção de um pacote tecnológico baseado na mecanização e na utilização de novos insumos. Essa modernização, ligada à Revolução Verde, dirigida pelo grupo econômico Rockfeller, trouxe a forte expansão:

[...] a época das máquinas agrícolas, dos financiamentos subsidiados, do envenenamento do solo e dos rios, da construção de grandes armazéns, dos tratores, das lojas de maquinaria agrícola, uma época de euforia, de progresso aparente. Contudo, ao lado deste aparente progresso e modernidade, contudo, um expressivo contingente de homens, mulheres e crianças saíam do campo e construíam, em ritmo acelerado, uma outra versão do progresso: as favelas, as submoradias, o desemprego, a violência e a miséria. A modernidade trazia em seu bojo algo de arcaico e atrasado: a pobreza urbana e a irracionalidade da própria expansão urbana, baseada nos critérios da especulação imobiliária que deu origem a graves problemas urbanos na região (ZARTH; TEDESCO, 2010, p. 166).

Desde então, a tecnologia agrícola esteve ligada às empresas de insumos e ao maquinário agrícola. Em meados da década de 1960, com a introdução da soja, a compra de tratores e colheitadeiras de indústrias estrangeiras e nacionais era facilitada pelo crédito agrícola (BRUM, 1985). O uso de produtos agroquímicos, especialmente os inseticidas e os herbicidas, trouxe evidentes riscos de contaminação e danos para a saúde das pessoas, dos animais e para o meio ambiente. Um argumento, então usado, era o de produzir alimentos para um mundo que tem fome (GERHARDT; NEDEL, 2009; PONTING, 1995).

Uma nova modernização da agropecuária iniciou no final do século XX e correspondeu ao uso de máquinas ainda mais sofisticadas e maiores, de sementes transgênicas e de novos agroquímicos e produtos veterinários. A adoção dessa tecnologia foi possível para os agricultores que dispunham de capital para investir. A palavra agronegócio, tradução de *agribusiness*, passou a ser usada para definir esse novo modelo de agricultura, concentradora de capitais, sofisticada e dedicada ao monocultivo de grãos para o mercado internacional.

O problema formulado então teve a seguinte redação: a partir dos objetos museológicos reunidos para a exposição, o que mudou e o que permaneceu na tecnologia utilizada na agricultura regional? No total, foram escolhidos dezesseis objetos, grande parte emprestada pelo MHR, acrescida de peças obtidas com agricultores. Nelson José da Silva, Alcides Stella e Adolfo Constante Rigo emprestaram um saraquá, um afiador de ferramentas, uma foicinha, um machadinho de mão, um nivelador, uma balança, uma máquina de semear, uma serra manual, uma plaina e uma cesta confeccionada com vime, pois, segundo Meneses, qualquer objeto pode ter funcionalidade documental (1994, p. 21). A seleção dos objetos respeitou os critérios da diversidade de ferramentas ligadas ao trabalho rural e da representatividade de diferentes épocas e grupos sociais. Essa etapa contou com a preciosa contribuição de Fernando Barbosa, museólogo do MHR.

↪ 249

O planejamento seguiu as diretrizes do curso de graduação em História da UPF, que aproxima diversos campos do conhecimento. Como afirmou Ironita P. Machado:

[...] estamos concebendo os estudos no campo da metodologia da História como derivados de um entrelaçamento indissociável entre história experiência, princípios teórico-metodológicos e memória (materializados no patrimônio material e imaterial da cidade), interesses cognitivos, significados e formas das representações histórico-didáticas, visando à transposição didática, sempre atentos à relevância do saber histórico no cotidiano do ensino de história (2015, p. 133).

Adotando a concepção de que o estudante deve ser o agente de sua própria formação, criou-se um roteiro que promovia sua interação com os objetos expostos e com as graduandas, objetivando a construção do conhecimento histórico por eles. Além dos objetos, o planejamento da exposição incluiu materiais audiovisuais, cujo uso será relatado a seguir.

Relato da experiência educativa: a aplicação

A aplicação do que foi planejado demandou o registro escrito de cada peça emprestada pelo MHR, o acondicionamento, o transporte, a montagem prévia da exposição, em uma ampla sala da escola Anna Willig (Figuras 1 e 2), e a identificação das peças com etiquetas. No dia previsto, em novembro de 2014, duas turmas de estudantes de 6º ano do ensino fundamental visitaram a exposição durante a aula de história. Cada turma, separada e sucessivamente, permaneceu na sala durante cerca de 50 minutos.

Figura 1 – A exposição montada



Fonte: acervo dos autores.

Figura 2 – Detalhes da exposição



Fonte: acervo dos autores.

No início, dialogando com os estudantes reunidos e sentados, buscou-se perceber quais eram os seus conhecimentos prévios, especialmente se entendiam o museu como um local de memória, de guarda de um patrimônio coletivo, de identidade da comunidade e espaço de conhecimento e de pesquisa. Comentou-se, a seguir, sobre o valor que os objetos expostos adquirem enquanto documentos históricos, na linha que Ulpiano Meneses definiu como “alfabetização museológica” (1994, p. 23).

No segundo momento, foram apresentadas três figuras aos estudantes: de um pulverizador agrícola, de um trator e de um arado manual de tração animal. Solicitou-se, a seguir, que localizassem os objetos representados no tempo, usando as categorias no “tempo dos avós”, no “tempo dos pais” e no “tempo de hoje”, assim como fez Lana Mara de Castro Siman (2005), ao pesquisar a “temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico”. O uso dessas categorias permite ao estudante utilizar referências temporais conhecidas, visto que pode haver, para turmas do 6º ano, dificuldade no emprego de décadas ou séculos. O objetivo era verificar a capacidade dos estudantes de se localizarem no tempo, de perceberem as mudanças e permanências e, assim, aprenderem a pensar historicamente. Aproximando a temática abordada do cotidiano dos estudantes, perguntou-se sobre a sua alimentação, provocando-os a refletirem sobre a produção de alimentos.

O terceiro momento foi de contato dos estudantes com a exposição, permeado pelo diálogo sobre a função de cada objeto e os contextos nos quais foram usados (Figura 1). Dentre os objetos expostos, encontravam-se a bolsa indígena, a foice, a plaina, o estribo e o enxó, ou seja, ferramentas para o trabalho rural utilizadas por diferentes grupos sociais em diversos tempos históricos. Os cuidados necessários para a conservação das peças foram comentados com os estudantes, especialmente a necessidade de um ambiente climatizado, com controle de temperatura e umidade, reiterando que uma das funções essenciais do museu é a preservação desses objetos. O uso de luvas durante a manipulação das peças, pelas graduandas, reforçou a imagem de cuidado e valorização dos materiais.

Os objetos que integraram a exposição foram tomados como vetores para o entendimento de processos sociais e culturais (MENESES, 1994), pois estão inseridos em um determinado contexto, relacionado ao atual, obtendo-se uma significação e um sentido. Esperava-se que os estudantes compreendessem o valor histórico dos objetos.

O penúltimo momento consistiu na exibição de um audiovisual de curta duração, montado pelas estudantes a partir de imagens disponíveis na internet sobre as mudanças tecnológicas na agricultura, especialmente a mecanização. O audiovisual abordou, ainda, a produção de alimentos e os problemas ambientais decorrentes do uso de agroquímicos.

No último momento da aplicação do projeto, fez-se a avaliação dos conhecimentos produzidos por meio da exposição. Os estudantes receberam cartazes nos quais estavam dispostas imagens de objetos de uso rural relacionadas à exposição e responderam às seguintes perguntas: a) Este objeto é de qual tempo histórico? b) Para que ele serve? c) Existe algum objeto que o substitua hoje? d) Ele é utilizado nos dias de hoje?

Cada cartaz continha a representação de diferentes tecnologias: o triturador de milho, o trator, a carroça de tração animal, a plantadeira com tração animal, o pulverizador agrícola terrestre, o pulverizador agrícola aéreo, a plantadeira-semeadeira contemporânea, a parelha (canga de bois) e o arado de tração animal. Ao final, parte das respostas foi apresentada aos colegas de turma, à professora e às graduandas que organizaram a apresentação.

Avaliação e considerações finais

A organização da exposição Tecnologias agrícolas no século XX: mudanças e permanências, na forma de museu móvel, aproximou duas turmas de estudantes de uma escola pública das ações de preservação da memória que o MHR desenvolve. Além disso, proporcionou aos indivíduos a oportunidade de compreender

as profundas mudanças que a agricultura regional sofreu durante o século XX. As respostas dos estudantes, quando questionados, evidenciaram que também as permanências foram percebidas por eles. Algumas ferramentas amplamente usadas na agricultura colonial, como a plantadeira manual, não desapareceram completamente e, hoje, ainda são utilizadas por alguns grupos sociais.

Os objetos foram centrais na atividade realizada, mas o audiovisual, as imagens, os cartazes e a fala das graduandas ajudaram a compor as condições para que os estudantes construíssem conhecimento. Acredita-se que ficou claro para os estudantes que as mudanças nas tecnologias agrícolas não decorreram, simplesmente, da busca pelo aumento da produtividade, nem foram motivadas somente pela intenção de produzir alimentos para todos. Elas decorreram, também, de interesses econômicos internacionais e de incentivos governamentais, não incluíram a todos os agricultores e não significaram o abandono definitivo das ferramentas e tecnologias antes utilizadas. Ainda, acredita-se que os estudantes compreenderam que essas mudanças estão indiretamente relacionadas com as suas vidas e que eles são parte da história.

Nítida foi a diferença entre as turmas de estudantes: a primeira caracterizada pela predominante agitação e dispersão; a segunda mais atenta e focada, mas ambas estiveram dispostas a conhecer o que a gente da universidade e do museu trouxera para a escola. Nesse sentido, a experiência com o museu móvel pode ser considerada uma ação de educação patrimonial combinada com o ensino de história. A aproximação entre o curso de graduação em História e a escola Anna Willig intensificou-se nessa atividade, mas há um precedente: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do qual participaram diversos graduandos e a professora Nadir Falcão, que acolheu o museu móvel.

A principal aprendizagem, entretanto, foi realizada pelas graduandas que pensaram e organizaram a exposição. Elas estabeleceram relações entre a museologia, as práticas pedagógicas, o ensino de história, a educação patrimonial e, como conteúdo, estudaram a história das tecnologias agrícolas no sul do Brasil e pesquisaram as informações necessárias para compor a exposição.

O primeiro estágio previsto no currículo do curso de graduação em História incorpora, portanto, uma dimensão formativa importante: as conexões entre as teorias que fundamentam a educação, o ensino de história e a prática docente, bem como entre o ensino e a pesquisa. Cada graduanda envolvida aprendeu ainda a organizar-se, a planejar, a trabalhar em grupo e a resolver os imprevistos.

Referências

BRUM, Argemiro Jacob. *Modernização da agricultura: trigo e soja*. Ijuí: Fidene, 1985.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. Museu e escola: educação formal e não-formal. *Salto para o Futuro*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 10-21, maio 2009.

GERHARDT, Marcos; NEDEL, Rossana P. Uma história ambiental da modernização da agricultura no noroeste do Rio Grande do Sul. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio (Org.). *Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 77-113.

MACHADO, Ironita P. Conhecendo a história através da educação patrimonial. In: MACHADO, Ironita P.; ZANOTTO, Gizele (Org.). *Momento patrimônio*. Passo Fundo: Graffoluz, 2015. v. 3. p. 133-154.

MENESES, Ulpiano. Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 3, p. 9-42, jan./dez. 1994.

PONTING, Clive. *Uma história verde do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico. In: ROSSI, Vera Lúcia S. de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

ZARTH, Paulo. Agricultura e impactos ambientais. In: NODARI, Eunice Sueli; KLUG, João (Org.). *História ambiental e migrações*. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 54-76.

ZARTH, Paulo A.; TEDESCO, João Carlos. Configuração do território agrário no norte do Rio Grande do Sul: apropriação, colonização, expropriação e modernização. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 151-171, jan./jun. 2010.

ZARTH, Paulo A. História, agricultura e tecnologia no noroeste do Rio Grande do Sul. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio (Org.). *Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 51-75.

Os autores



Ademir Miguel Salini – Especialista em História Regional pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2013). Graduado em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2005). Atualmente, é documentalista da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Tem experiência na área de arquivologia, gestão documental e conservação e restauração de documentos (papel), com ênfase na gestão do patrimônio documental. É presidente da Comissão de Avaliação Documental da Fundeste. Ministra cursos e oficinas em gestão de arquivos pessoais e empresariais. E-mail: adesalini@unochapeco.edu.br



Alex Juarez Müller – Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (Capes, 2015). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (2014). Licenciado em História pelas Faculdades Integradas de Taquara, RS (2010). É professor de História da rede de ensino municipal de Gramado, RS. Trabalhou com educação patrimonial e arqueologia de contrato (2008-2011). Desenvolveu atividades nas seguintes instituições museológicas: Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul (2006), Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (2007-2008) e Museu Histórico Municipal Adelmo Trott (2006-2008). Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de educação, história e fotografia,

Primeira República, história regional, imigração, imaginários e representações sociais e patrimônio. E-mail: muller.historia@gmail.com



Andréia A. Piccoli – Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo e bolsista de Iniciação Científica durante a graduação. E-mail: 135438@upf.br



Bárbara Nicola – Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (2012) e pós-graduada em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Uninter (2013). Atualmente, é professora da rede estadual de ensino na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, atuando na área de Ciências Humanas e suas tecnologias. E-mail: barbaranicola.projetos@gmail.com



Brayan Lee Thompson Ávila – Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (Capes/CNPq). Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de história, com ênfase em ensino de história, atuando principalmente nos seguintes temas: educação histórica, trabalho com fontes em sala de aula e imagens. E-mail: brayan.avila@gmail.com



Caroline da Silva – Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo e bolsista de Iniciação Científica CNPq durante a graduação. E-mail: caroline.simionato@hotmail.com



Dércio Fernando Moraes Ferrari – Mestrando em Ciências Sociais, vinculado à linha Democracia e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Licenciado em História e em Ciências Biológicas. Professor de História na rede pública e privada no ensino básico no município de Umuarama, PR. E-mail: ferrarifernando@live.com



Douglas Orestes Franzen – Doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo. Professor das Faculdades de Itapiranga. Atua na formação e capacitação de professores da educação básica com metodologias e possibilidades no ensino de História e Geografia. E-mail: douglas_franzen@yahoo.com.br



Douglas Satirio da Rocha – Mestrando em História Regional na Universidade de Passo Fundo. Especialista em História Regional pela Universidade Federal da Fronteira Sul e em Gestão de Documentos e Informações pela AVM Faculdade Integrada. Graduado em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Atualmente, é documentarista na Unochapecó e historiador membro da Comissão Permanente de Avaliação Documental da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste. Atua na área de organização, preservação e gestão de acervos arquivísticos. E-mail: douglaz@unochapeco.edu.br



Felipe Berté Freitas – Graduado em História e mestre em História Regional pela Universidade de Passo Fundo. Doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo. Pesquisador na área de história social e história cultural. Atualmente, é professor na rede pública estadual e coordenador pedagógico na rede privada de ensino. E-mail: fbertefreitas@gmail.com



Fernando Dala Santa – Filósofo, mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Prosup/Capes. Membro do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo. Coordena, de modo voluntário, o Grupo de Pesquisa em História Militar, atividade vinculada ao Projeto de Incentivo à Leitura da Escola Estadual de Educação Básica Frei José, em São João da Urtiga, RS. E-mail: fernandos.101@hotmail.com



Gislene Garcia – Professora da rede pública do Rio Grande do Sul e do município de Passo Fundo. Coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Wolmar Salton de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: gislenegarcia_@hotmail.com

⇌ 257



Gizele Zanotto – Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora dos cursos de graduação e pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo. E-mail: gizele@upf.br



Ironita P. Machado – Doutora em História na área de História das Sociedades Ibéricas e Americanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do curso de licenciatura e do programa de pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Atua principalmente nos seguintes temas: história agrária e do Judiciário, patrimônio e educação patrimonial, metodologia da pesquisa e do ensino de História. E-mail: iropm@upf.br



Joana Fonseca Almeida – Acadêmica de História da Universidade de Passo Fundo. E-mail: 135452@upf.br



José Alberto Baldissera – Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos há 39 anos, com formação em Filosofia, História e Letras, mestrado e doutorado em Educação, com pesquisa em ensino e aprendizagem de História. Pesquisa, atualmente, nas áreas artes, cinema e história. Dedica-se também ao teatro, como ator, desde 1962, tendo recebido dois prêmios Açorianos. Também atua em curtas-metragens. E-mail: jabaldissera@gmail.com



Josineide Alves da Silva – Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Maringá. Faz parte do corpo de funcionários da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, como titular do cargo de professora de Educação Básica II (História), com sede e exercício na Escola Estadual Florivaldo Leal, Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, SP. E-mail: jodasilva1950@hotmail.com



Leandro Mayer – Graduado em Filosofia com habilitação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação (FAI Faculdades) e em Mídias na Educação (PUC-Rio). Mestrando em História pela Universidade de Passo Fundo. Professor da rede pública do estado de Santa Catarina desde 2005. Atualmente, trabalha na Gerência de Educação da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Itapiranga, SC. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br



Marcélia Marini – Acadêmica de História da Universidade de Passo Fundo. E-mail: wiccaceia@gmail.com



Marcelo Marcon – Mestrando em História Regional pela Universidade de Passo Fundo. Graduado em História pela Universidade de Passo Fundo. Pesquisa na área de organização dos partidos políticos da Região Norte do Rio Grande do Sul, de 1979 a 1985. Atuou com disciplinas de História, Geografia e Filosofia no ensino fundamental das escolas EMEF Santa Terezinha e EMEF Gentil Antônio Tonial, ambas de Sananduva, RS. E-mail: marcelomarcon90@hotmail.com



Marcos Gerhardt – Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Pesquisador na área da história rural e história ambiental. Trabalha com práticas e estágios de ensino de História. E-mail: marcos@gerhardt.pro.br



Marlise Regina Meyrer – Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora do Laboratório de Memória Oral e Imagem (UPF). Pesquisadora dos grupos de pesquisa (CNPq) Instituições, Ordenamento territorial e Políticas públicas para o desenvolvimento regional; Núcleo de Estudos de História de Imigração. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Memória e Cultura (UPF). E-mail: meyrer_nh@hotmail.com

⇨ 259



Nathan Ferrari Pastre – Graduado em História pela Universidade de Passo Fundo e Mestre em História pela mesma instituição. Pesquisa as representações sociais na zona de imigração italiana no Rio Grande do Sul e as relações entre Literatura e História. É professor da Rede Estadual de Educação e, atualmente, Secretário Municipal de Educação em Casca, RS. E-mail: nathan.h7@hotmail.com



Waleska S. Gaspar – Acadêmica de História da Universidade de Passo Fundo e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC UPF). E-mail: gasparwaleska@gmail.com