

# ENCRUZILHA DAS DA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

ORGANIZADORES  
Luiz Adriano Lucena Aragão  
Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão  
Juliana Alves de Andrade  
Sílvio Ricardo Gouveia Cadena



Os estudos no campo do Ensino de História ganharam volume nos últimos anos, sobretudo, pelas pesquisas que vem sendo desenvolvidas no interior dos programas de pós-graduação (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorado). Diferentes objetos são problematizados na tentativa de encontrar respostas para as seguintes questões: O como se aprende História? Como se ensina História? O que se ensina? Por que se ensina esse conteúdo? Na busca de resolver essas indagações os pesquisadores e pesquisadoras têm lançado mão de estratégias teóricas-metodológicas para analisar a sala de aula, as práticas pedagógicas, os saberes históricos escolares, os livros didáticos, os museus, as aulas de campo, os cadernos escolares e também as narrativas dos estudantes. Por isso, adotou-se a metáfora da encruzilhada, tomada aqui como uma imagem conceito (cruzamento) e referência epistemológica (trânsito), pois, as pesquisas mostram que o campo é lugar de cruzamento. As/Os pesquisadoras(es) apresentam os exercícios metodológicos que realizaram para construir suas dissertações. Os trabalhos ressaltam a necessidade do diálogo com diferentes campos do conhecimento (Antropologia, Comunicação, Educação, Psicologia, Ciências Políticas e Linguística).



## **Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História**



# **Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História**

Organizadores

**Luiz Adriano Lucena Aragão**

**Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão**

**Juliana Alves de Andrade**

**Sílvio Ricardo Gouveia Cadena**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Silvio Cadena

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena et al. (Orgs.)

Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História [recurso eletrônico] / Luiz Adriano Lucena Aragão et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

291 p.

ISBN - 978-65-5917-310-5

DOI - 10.22350/9786559173105

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pesquisa; 3. Fontes; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 900

---

Índices para catálogo sistemático:

1. História 900

# Sumário

---

## **Apresentação** **9**

Luiz Adriano Lucena Aragão  
Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão  
Juliana Alves de Andrade  
Sílvio Ricardo Gouveia Cadena

---

## **Introdução** **14**

Juliana Alves de Andrade

---

## **1** **31**

### **O lugar das crianças e adolescentes no ensino de história**

Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante

---

## **2** **49**

### **O saber-fazer nas aulas de história: percursos teórico-metodológicos de um professor-pesquisador**

Hugo Alexandre de Araújo  
Marta Margarida de Andrade Lima

---

## **3** **67**

### **A utilização do livro didático como fonte e objeto de pesquisa histórica no debate sobre História e Pré-História**

Luiz Adriano Lucena Aragão

---

## **4** **84**

### **O manual do professor como objeto e fonte de pesquisa: desafio metodológico na pesquisa em ensino de história**

Elisângela Coêlho da Silva  
Marta Margarida de Andrade Lima

---

## **5** **103**

### **Educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: uma experiência com projeto didático**

José Walmilson do Rêgo Barros  
Eleta de Carvalho Freire

---

**Educação de jovens e adultos em uma cidade educadora: o uso de paradidáticos em quadrinhos no ensino de história local**

Aurino Francisco do Nascimento Júnior

Lúcia Falcão Barbosa

---

**Aprendizagem histórica digital: um percurso investigativo sobre as novas formas de ler e ver o passado nas redes sociais online**

Daniela Martins de Menezes Moraes

Juliana Alves de Andrade

---

**O caminhar sobre novas fontes: possibilidades teórico-metodológicas para se trabalhar com os memes**

Sílvio Ricardo Gouveia Cadena

---

**O Youtube como fonte de pesquisa para o ensino de história**

Pedro Botelho Rocha

---

**Os jogos teatrais no ensino de história de temas sensíveis**

Rodrigo Mendonça do Nascimento

Lúcia Falcão Barbosa

---

**A Ditadura Civil-Militar brasileira como objeto de pesquisa no PROFHISTÓRIA: reflexões pedagógicas para uma aprendizagem significativa nas aulas de história**

Cíntia Virginia Sales

---

**Pesquisa em Ensino de História: relações entre biografia, historiografia e Ensino Médio**

Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão

---

**O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio em Barreiras-BA (2005-2015) como objeto de investigação**

Kátia Luzia Soares Oliveira

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

## **Apresentação**

*Luiz Adriano Lucena Aragão  
Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão  
Juliana Alves de Andrade  
Sílvio Ricardo Gouveia Cadena*

Os estudos no campo do Ensino de História ganharam volume nos últimos anos, sobretudo, pelas pesquisas que vem sendo desenvolvidas no interior dos programas de pós-graduação (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorado). Diferentes objetos são problematizados na tentativa de encontrar respostas para as seguintes questões: O como se aprende história? Como se ensina História? O que se ensina? Por que se ensina esse conteúdo? Na busca de resolver essas indagações os pesquisadores e pesquisadoras têm lançado mão de estratégias teóricas-metodológicas para analisar a sala de aula, as práticas pedagógicas, os saberes históricos escolares, os livros didáticos, os museus, as aulas de campo, os cadernos escolares e também as narrativas dos estudantes.

Em vista disso, o campo do Ensino de História tem sido (re)definido. Novos objetos e estratégias de pesquisa surgem a cada dissertação e tese defendida. No entanto, essas mudanças colocam em tela problemas que precisam ser enfrentados pelo campo e com uma postura decolonial. O deslocamento que assistimos das pesquisas em Ensino de História para área de História, sobretudo, por conta dos trabalhos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em História-PROFHISTÓRIA traz a necessidade de reflexões sobre questões epistemológicas e metodológicas, sobretudo, pelo objeto de estudo ser o ensinar e aprender história. As/Os professoras(es)-pesquisadoras(es) têm se debruçado a analisar as suas

práticas de ensino nos espaços escolares e extraescolares, proporcionando a ampliação do debate e a criação de novos objetos de investigação.

Dessa forma, o presente projeto editorial tem como foco o debate sobre Práticas de Pesquisa em Ensino de História, reunindo textos que apresentam reflexões sobre os percursos investigativos realizados para problematizar os fenômenos do ensinar e aprender. A intenção dos textos é abordar os encadeamentos dos procedimentos metodológicos, da fundamentação teórica, dos conceitos utilizados, das fontes e dos resultados alcançados nas pesquisas.

Por isso, adotamos a metáfora da encruzilhada, tomada aqui como uma imagem conceito (cruzamento) e referência epistemológica (trânsito), pois, as pesquisas mostram que o campo é lugar de cruzamento. As/Os pesquisadoras(es) apresentam os exercícios metodológicos que realizaram para construir suas dissertações. Os trabalhos ressaltam a necessidade do diálogo com diferentes campos do conhecimento (Antropologia, Comunicação, Educação, Psicologia, Ciências Políticas e Linguística).

Nesse sentido, o livro **Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História**, ao longo de seus treze artigos, demonstra ao mesmo tempo, o rigor científico instituído pela ciência ocidental sem abrir mão da resistência criativa de forjar estratégias metodológicas para observar objetos de estudos singulares. Os textos demonstram que fazer pesquisa é uma arte de cruzar caminhos seja dos estudantes, gestores escolares, colegas de ofício, autores e outros sujeitos.

Por isso, que no artigo **O lugar das crianças e adolescentes no Ensino de História**, do pesquisador Emanuel Bernardo T. Cavalcante, encontraremos uma discussão sobre os caminhos que o levaram a identificar dificuldades de aprendizagem histórica, bem como possibilidades de superação das mesmas, em meio ao trabalho com mobilizações populares

protagonizadas por crianças e adolescentes ocorridas durante o período da redemocratização (1979-1990). Já no artigo **O saber-fazer nas aulas de História: percursos teórico-metodológicos de um professor-pesquisador**, o autor Hugo A. de Araújo e a autora Marta Margarida de A. Lima discutem a emergência da problemática de pesquisa/aprendizagem, os aportes teóricos e a experiência metodológica de uma pesquisa-ação, com base no trabalho de aprendizagem histórica em torno do conceito de Nação.

Transitando na discussão acerca do material didático, o artigo **A utilização do livro didático como fonte e objeto de pesquisa histórica no debate sobre História e Pré-História**, do pesquisador Luiz Adriano L. Aragão, aborda o percurso teórico-metodológico da investigação em torno dos conceitos de História e Pré-história utilizadas nos livros didáticos de História, aprovados no PNLD (2017-2019), que tiveram maior adesão nas escolas públicas brasileiras. O artigo **O manual do professor como objeto e fonte de pesquisa: desafio metodológico na pesquisa em Ensino de História**, das pesquisadoras Elisângela Coêlho da Silva e Marta Margarida de A. Lima, por sua vez, apresenta caminhos para o trabalho com orientações teórico-metodológicas sobre a cultura e história da África em manuais do professor de livros didáticos de História do Ensino Médio apontando para a construção de material de apoio didático para o(a) professor(a). Seguindo no debate étnico-racial, o artigo **Educação para as relações étnico-raciais no Ensino de História: uma experiência com projeto didático**, do autor José Walmilson do R. Barros e da autora Eleta de C Freire, expõe os caminhos trilhados pelos docentes na tessitura da metodologia de pesquisa em educação para as relações étnico-raciais no Ensino de História tendo como foco uma experiência com projeto didático nos anos finais da educação.

Entrecruzando o Ensino de História com a Arte, o artigo **Educação de jovens e adultos em uma cidade educadora: o uso de paradidáticos em quadrinhos no ensino de história local**, do autor Aurino F. do Nascimento Júnior e da autora Lúcia Falcão Barbosa, discutem em sua pesquisa a importância do trabalho com História Local, na Educação de Jovens e Adultos tendo como perspectiva a proposta da Cidade Educadora, por meio de paradidático em quadrinhos. O artigo, em seguida, **Aprendizagem histórica digital: um percurso investigativo sobre as novas formas de ler e ver o passado nas redes sociais online**, das pesquisadoras Daniela M. de Menezes Moraes e Juliana A. de Andrade, discute teórico-metodologicamente como se deu a construção e utilização do conceito de Aprendizagem Histórica Digital na investigação do papel que as redes sociais digitais desempenham no ensino e na aprendizagem da história atualmente. Na mesma linha de cruzamento entre Ensino de História e Cibercultura, o artigo **O caminhar sobre novas fontes: possibilidades teórico-metodológicas para se trabalhar com os memes**, do pesquisador Sílvio R. G. Cadena, aborda a metodologia de sua pesquisa sobre possibilidades de trabalho com memes, como fontes históricas, em sala de aula. Seguindo a discussão entre aprendizagem histórica e cultura digital, o artigo **O Youtube como fonte de pesquisa para o Ensino de História**, do autor Pedro Botelho Rocha, traz discussões teóricas acerca das possibilidades de ensino e aprendizagem históricas por meio da utilização do Youtube.

Na encruzilhada entre Artes Cênicas e Ensino de História, o artigo **Os jogos teatrais no Ensino de História de temas sensíveis**, do pesquisador Rodrigo M. do Nascimento e da Pesquisadora Lúcia Falcão Barbosa, problematiza o corpo como parte fundante do processo educacional, por meio da utilização de jogos teatrais no ensino e aprendizagem histórica,

acerca de temas sensíveis, tendo como base metodológica o teatro do oprimido. Ainda na seara de temas sensíveis, o artigo **A Ditadura Civil-Militar brasileira como objeto de pesquisa no PROFHISTÓRIA: reflexões pedagógicas para uma aprendizagem significativa nas aulas de história**, da Pesquisadora Cíntia V. Sales, apresenta a experiência prática de projeto de trabalho em sala de aula sobre o tema em foco.

Debruçando-se sobre a releitura da perspectiva biográfica, o artigo **Pesquisa em Ensino de História: relações entre biografia, historiografia e Ensino Médio**, do autor Jerônimo A. P. Cisneiros Galvão, investiga a fundamentação teórica e os percursos metodológicos de pesquisa acerca dos usos de biografias e outros formatos de sequência biográfica nas aulas de História do Ensino Médio. Por fim, o artigo **O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio em Barreiras-BA (2005-2015) como objeto de investigação**, das pesquisadoras Kátia L. S. Oliveira e Cristiana F. L. Ximenes, problematiza a mobilização de saberes e práticas docentes para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, no contexto de aplicação da lei 11.645/08.

Recife e Bom Jardim, 22 de setembro de 2021.

## Introdução

### **A pesquisa em/sobre ensino de história numa encruzilhada epistemológica: um (re)posicionamento no campo científico**

*Juliana Alves de Andrade*

(...) encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se **cruzam** para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (BHABHA, 1998, p.19)

No final da década de 1990, os pesquisadores/as brasileiros/as descobrem e se encantam com a obra do indiano erradicado na Inglaterra, Homi Bhabha. Esse encontro acontece por conta da tradução para o português do livro *Local da Cultura*. Desde então, as produções acadêmicas no campo da História, Literatura, Antropologia e Sociologia trazem o diálogo com ideias e conceitos defendidos pelo autor. Essas interlocuções, evidenciaram grandes questões epistemológicas das ciências humanas, sobretudo, aquelas ligadas a problemas ou fenômenos produzidos na “articulação, na emergência dos interstícios e negociação” (BHABHA, 1998, p. 28). Os escritos de Homi Bhabha chegaram no país, num momento em que se debatia a construção do *Outro* e a produção dos *Regimes de Verdade* na cultura ocidental. Chega pontuando que a crítica teórica (semiótica, pós-estruturalista, desconstrucionista e demais), apesar de trazer uma nova linguagem, refletia as divisões geopolíticas e suas esferas de influência (BHABHA, 1998, p.49).

Na obra o autor nos lembra que existem movimentos de reposicionamento dos sujeitos e discursos no campo cultural, sobretudo, quando o

*lugar desse sujeito* é alterado. Essa mudança de lugar é fruto de um movimento de negociação. No capítulo intitulado, *Compromisso com a teoria*, ao interrogar a lógica binária (teórico x não-teórico), o autor sugere deslocar o debate para outro espaço de significação, pois, ao invés de observar os elementos antagônicos ou contraditórios buscando superá-los, propõe olhar o movimento de negociação existente no campo político, social, cultural e acadêmico que visa desconstruir o pensamento dual (bom x ruim, teoria x prática).

Dessa forma, pensando nas relações de forças vividas no interior do campo científico/acadêmico que fazem com que algumas áreas ocupem o entre-lugar/fronteira (BHABHA, 1998), o presente texto se propõe a refletir sobre o deslocamento das pesquisas em/sobre Ensino de História situadas no *entre-lugar/fronteiras* para a área de *História*. Tal Fenômeno (deslocamento) acontecerá com maior intensidade após 2011, quando a CAPES reconhece a nível de Pós-graduação critérios específicos para avaliar programas de pós-graduação ou linhas voltadas para o Ensino de História (ROCHA, PACHECO, 2016, p. 53). Para nós, esse acontecimento abre espaço de negociação, num lugar (cursos de história) que negou por muito tempo “o ensino e aprendizagem em/de história” como objeto de estudo. Para Flavia Caimi (2001), a partir do mapeamento dos temas de pesquisa que foram privilegiados ao longo do tempo pelos programas de pós-graduação em História e Educação pode-se perceber como se deu a relação do campo da história com os problemas de investigação ligados ao Ensino de História. A partir de dados levantados, a pesquisadora mostra que, no final do século XX, um número expressivo de pesquisas sobre o Ensino de História era desenvolvido na Área de Educação.

Nesse sentido, acompanhar o movimento de negociação, resistência e desconstrução do pensamento dual deve ser um exercício dos pesquisadores que militam e transitam no campo do Ensino de História para que

mais espaços sejam conquistados. Sem dúvida, negociar significa se reposicionar no campo e produzir espaço. Esse recente espaço (lugar) na área de História tem mostrado que o Ensino de História enquanto campo até então considerado um *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.192) ou *investigación fronterizo* (PLÁ; PAGÉS, 2014, p.13) não perdeu seu caráter de complexo (MORIN, 2005), pois, investigar sobre/em ensino de história requer um cruzamento de perspectivas, dados, fontes e sujeitos. O caminho para se investigar o Ensino de História é caminho cruzado pelas diferentes áreas do conhecimento.

O Ensino de História encontra-se numa encruzilhada epistemológica<sup>1</sup>. O lugar de cruzamento é um campo de possibilidade e potência. Nele todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam. Com isso, reafirmamos que, tornar-se objeto de estudo da História, não significa que deixou de ser objeto de estudo da Educação, Psicologia, Sociologia e outras. Não haverá a substituição de uma perspectiva pela outra. O movimento é mudar essa ideia de conflito e contradição existente entre dois polos, apesar dos conflitos, traumas e resistências. O Ensino de História como um lugar de encruzilhada é romper com a linearidade e os cursos únicos e reconhecer os múltiplos saberes que se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber.

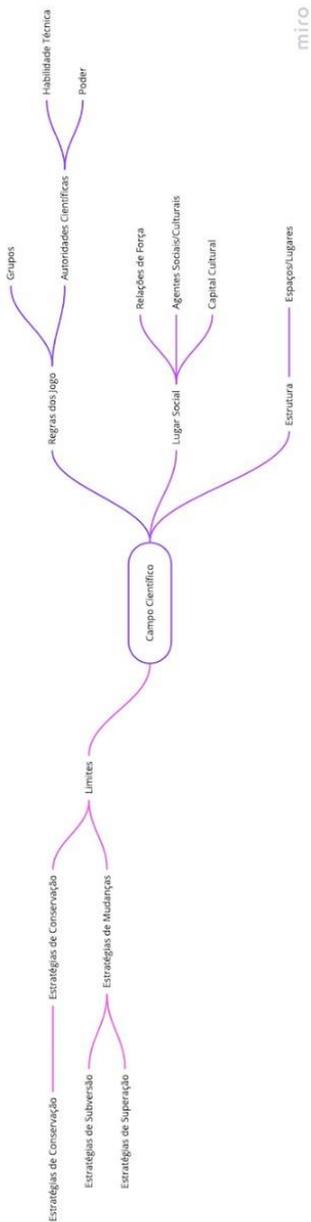
Não sabemos ao certo, se a área de história está disposta a pensar outros caminhos epistemológicos, por conta, da natureza do objeto do Ensino de História, mas, esse movimento de (re)posicionamento mexe com padrões de pensamento e comportamento. Com esse movimento, a intenção é mudar a estrutura das relações de poder/saber que em algumas esferas do campo continua imóvel, basta olhar os livros de teoria da história usados na graduação e a organização das áreas do conhecimento no CNPQ, para entender que é preciso ampliar esse movimento que acontece na pós-graduação.

Num exercício historiográfico exploratório, busquei analisar o livro mais indicado na bibliografia das disciplinas Introdução a História ou Introdução aos Estudos Históricos. Numa pesquisa realizada em 34 programas (planos de curso), a obra intitulada *O campo da História: Especificidades e Abordagens*, escrita pelo historiador José Costa D'Assunção Barros (2004) apareceu como sendo o livro com maior recorrência. No livro, o autor se propõe a discutir a noção de “campo histórico” e sua organização. Como ponto de partida para a reflexão, tomamos de empréstimo o pensamento de Bourdieu para definir a ideia de campo:

Denominações diversas têm sido dadas a estas especialidades historiográficas, mas de certa maneira tem prevalecido a noção de “campo histórico”, uma expressão que não se coloca de modo agressivo na organização de territórios de saber, tal como ocorre, por exemplo, com a denominação “domínios da história”. Dominar remete, nos dias de hoje, a uma disputa, a um enfrentamento que, neste caso, é transferido ao espaço do saber. Não que este enfrentamento entre as diversas ciências sociais e humanas (ou mesmo no interior de uma só destas ciências humanas) não ocorra habitualmente; mas a palavra “campo”, dotada de uma virtude alternativa, permite enxergar a questão sob o prisma da solidariedade interdisciplinar, e é por isto que a preferiremos (BARROS, 2004, p.32)

Essa noção de campo científico/acadêmico, nos permite olhar para a sua construção e entender que é forjado pelas relações de força que impõem regras para o jogo, estabelecendo limites. O campo científico, como qualquer campo social, é um sistema que possui relações produzidas como práticas sociais. Dessa forma, o campo científico é constituído por grupos que controlam a relação poder/saber/verdade, conforme mostra a figura abaixo:

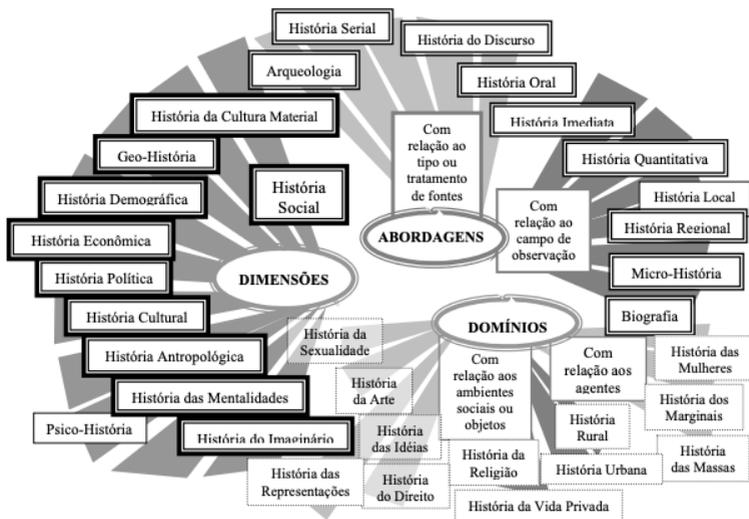
FIGURA 1: Estrutura do Campo Científico



A figura expressa as relações de força que precisam ser vencidas ou mantidas para uma área existir no campo científico. Para existir depende do prestígio/valor que possui no interior da disciplina (História). Conforme, Sebastian Plá, o “lugar que ocupa un campo de investigación dentro del espectro de una disciplina está estrechamente vinculado a las jerarquías que se dan en su interior” (PLÁ, 2012, p.171). Olhando para o campo da história, a partir do livro *O campo da História: especificidades e abordagens*, iremos perceber que o ensino/aprendizagem não consta na lista de objetos da pesquisa histórica e nem muito menos como subárea da História. Nota-se que, a narrativa mostra o campo organizado a partir de uma divisão clássica da história ou uma organização por especialidades (tipo de fonte, interesses temáticos, diálogos interdisciplinares, pelo acúmulo de novas metodologias e aportes teóricos).

De acordo com Barros (2004), o campo da história usa alguns critérios estabelecidos no início do século XX para organizar-se enquanto espaço de produção do conhecimento científico. Esses critérios não tomam o ensino e aprendizagem como tema ou problema de investigação. Assim, levando em consideração esses elementos apontados por Barros, a pesquisa histórica pode ser classificada a partir de três eixos: “enfoques” (dimensões), “métodos” (abordagem) e “temas” (domínio). O enfoque (dimensão) seria o ‘modo de ver’ do pesquisador. Já os métodos (abordagem) implica em um ‘modo de fazer a história’, ou seja, preocupa-se com a maneira como o estudo será realizado (os tipos de fontes, métodos e campos de observação). Por fim, o domínio (temas) corresponde a uma escolha de determinados sujeitos ou objetos de estudo (‘História das Mulheres’ ou da ‘História do Direito’). Para entender esse complexo território da pesquisa, devemos observar a representação do campo presente no livro *O Campo da História*, conforme figura abaixo:

FIGURA 2: Estrutura do Campo da História



Fonte: BARROS, 2004.

Como se pode observar a representação do campo traz uma infinidade de temas e problemas que o campo tem como objeto de investigação, mas, a questão do ensino e aprendizagem, não aparece na listagem das dimensões e nem nas abordagens e domínios. Mesmo, o campo do Ensino de História, no período em que o livro foi publicado, já estando consolidado enquanto *área fronteira*. O silenciamento sobre o campo, mostra a estratégia de negação que ainda há no campo disciplinar. Vale ressaltar que essa ausência também se manifesta quando os problemas de pós-graduação vivenciarão o aumento no número de linhas de pesquisa voltadas para o ensino (ROCHA, PACHECO, 2016, p. 57). Essa ausência do ensino de história como um domínio da História nos livros de teoria e metodologia ainda se faz presente. Problema que se estende para a tabela de classificação das áreas e subáreas do CNPQ e CAPES usadas como referência para

classificar a produção do conhecimento. Ao olhar para a tabela de subáreas da História, observa-se a organização quadripartite do campo:

QUADRO 1: Tabela de Conhecimento do CNPQ/CAPES

GRANDE ÁREA/ÁREA	SUBÁREAS (HISTÓRIA)
1.00.00.00-3 - <u>Ciências Exatas e da Terra</u>	7.05.01.00-9 - Teoria e Filosofia da História
2.00.00.00-6 - <u>Ciências Biológicas</u>	7.05.02.00-5 - História Antiga e Medieval
3.00.00.00-9 - <u>Engenharias</u>	7.05.03.00-1 - História Moderna e Contemporânea
4.00.00.00-1 - <u>Ciências da Saúde</u>	7.05.04.00-8 - História da América
5.00.00.00-4 - <u>Ciências Agrárias</u>	7.05.05.00-4 - História do Brasil
6.00.00.00-7 - <u>Ciências Sociais Aplicadas</u>	7.05.06.00-0 - História das Ciências
7.00.00.00-0 - <u>Ciências Humanas</u>	
<b>7.05.00.00-2 - História</b>	
8.00.00.00-2 - <u>Linguística, Letras e Artes</u>	

Fonte: BRASIL, 2021

Essa classificação do CNPQ/CAPES demonstra a permanência de alguns grupos no campo científico. Tanto as reflexões teóricas-metodológicas produzidas pelos pesquisadores do campo da teoria (livros e revistas especializadas), quanto os lugares institucionais (CNPQ e CAPES) não reconhecem formalmente o Ensino de História, seja como objeto ou campo de estudo da História. Mesmo que a área apresente um conjunto de pesquisas consolidadas. Talvez, essa perspectiva binária produção historiográfica/produção didática, seja, alimentada pelas próprias referências teóricas que usamos na área de História, já que para os formadores de professores e bacharéis em História, cabe ao historiador escrever histórias e ao professor ensinar história. Ideia que precisa ser debatida e combatida permanentemente.

Assim, ao tomar como referência os conceitos e noções usados pelo campo da história, desde 1929 (Escola dos Annales), para combater “uma escrita histórica puramente factual, desprovida de sentido, à maneira dos eruditos ultra-realistas, e a escrita de um sentido da história sem fatos, à maneira da história filosófica das Luzes” (DOSSE, 2001, p. 12-13), estamos

sob a lógica binária de pensar a produção e difusão do conhecimento histórico. No início do século XX, os esforços realizados para combater a história-narrativa e implantar a história-problema teve como base a interdisciplinaridade, a ampliação de temáticas historiográficas, “a gradual expansão de tipos de fontes históricas motivada pelos historiadores do movimento, e uma crítica mais ou menos veemente à história política tradicional na época dos fundadores do movimento, sobretudo nas duas primeiras gerações de Annalistas” (BARROS, 2004, p. 75). Do período de combate à história-narrativa, encontramos uma definição de história acuñada por Marc Bloch que até hoje influencia o modo de pensar, escrever e ensinar história. Para o historiador francês, a história é “uma ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.67) e que por isso, “o presente estaria ligado em cadeia ao passado” (BLOCH, 2001, p. 60).

No final do século XX, essa concepção de história (história-problema) começa a ser questionada e a *Escola dos Annales* deixou de ser dominante no campo da pesquisa histórica. O atual regime de verdade da comunidade de história é crítica a lógica estrutural da história-problema por produzir histórias abstratas, estáticas, a-históricas, anônimas, sem evento ou acontecimento. Para Hartog,

O historiador agora aprendeu a não reivindicar nenhum ponto de vista predominante, o que não o obriga de forma alguma a viver com a cabeça enterrada na areia, ou unicamente nos arquivos e enclausurado em seu período. (...) Formulada a partir de nossa contemporaneidade, a hipótese do regime de historicidade deveria permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo. Historiador, por lidar com vários tempos, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, ou melhor, passados, eventualmente bem distanciados, tanto no tempo quanto no espaço. Este movimento é sua única especificidade. Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade

do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro (HARTOG, 2013, P. 37).

Diante dessas considerações do campo da teoria e metodologia da história, parece urgente ao campo assumir o compromisso de olhar para a produção de sentido sobre o passado nos espaços escolares. O movimento da pós-graduação de descolar a subárea de Ensino para a área de história, precisa tencionar outros campos e chamar atenção para a necessidade de uma *episteme e ferramentas de pesquisa* que dêem conta de toda a complexidade do objeto/campo “Ensino de História”. Assim, chamamos atenção para um aspecto que faz que esse silenciamento/negação permaneça. Para Sebastian Plá, o resultado dessa lógica “lógica binária de investigación/enseñanza, no es un conocimiento jerárquicamente inferior al de la historiografía profesional, sino que es simplemente distinto” (PLÁ, 2012, p. 170)

Um movimento emblemático desse exercício político e epistemológico é o realizado pelo professor Jörn Rüsen, na Alemanha, ao colocar no centro do debate de teoria os processos de ensino e a consciência histórica. Para o autor, é preciso discutir a didática da história usada por professores para a produção de sentido (RÜSEN, 2001, p. 196). Nota-se que, o historiador alemão chama atenção para a necessidade de a história olhar para alguns fenômenos que ela não tem ferramenta teórica-metodológica para analisar. Afinal de contas, quais as referências teóricas usadas para analisar as questões de Ensino de História? Quais instrumentos de coleta de dados devo utilizar? Essas e outras perguntas reforçam a nossa tese do ensino de história como lugar de encruzilhada, mesmo no interior da disciplina/área de História.

**Um campo, com muitas bases teóricas....**

Nos últimos cinco anos, os professores(as) que atuam no Profhistória têm escutado dos(as) mestrandos(as), na aula, que “o trabalho (dissertação) precisa de uma teoria” para “embasar o estudo”. Tal concepção de teoria demonstra que os/as professores/as concebem a teoria como uma “camisa de força” e que a ideia de formação continuada ainda está sob a perspectiva “articulación canónica aprender/aplicar/cambiar” (ZAVALA, 2019, p. 109). Para muitos professores/mestrandos, ter o ensino ou aprendizagem em história como objeto de investigação é algo novo, haja vista que, a formação inicial (licenciatura em história) consolidava a partir do silenciamento ou negação a inexistência do ensino como objeto ou campo de pesquisa para o formado em história. E apesar dos primeiros trabalhos sobre Ensino de História terem sido desenvolvido por Dennis Shemilt, na Inglaterra a partir do final dos anos 1970 (PLÁ, 2012, p. 165) e no Brasil terem iniciado no “final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p.149), questões teóricas-metodológicas continuam a desafiar os pesquisadores, sobretudo, as ligadas aos referências teóricos e ferramentas metodológicas de pesquisa.

Em 2014, os pesquisadores Sebastian Plá e Joan Pagés, fizeram um levantamento na produção latino-americana sobre/em Ensino de História, buscando mapear os problemas que atravessam os projetos de investigação. Para os historiadores, existem duas questões que buscam ser respondidas: a) o problema político de definir as finalidades do ensino de história na educação básica e b) a permanência da relação binária entre o saber produzido pelos historiadores e o ensino de história na educação básica. Na ocasião, os pesquisadores se indagavam “¿por qué los

historiadores, además de su lógica binaria, no se han preocupado por incluir a la enseñanza de la historia entre sus objetos de investigación?” (PLÁ; PÁGES, 2014, p. 14)

Para responder essas e tantas questões, os/as pesquisadores/as precisam de ferramentas, conceitos e noções adequadas para “indagar, compreender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares” (PLÁ, 2012, p. 165). Esses processos didático-pedagógicos que se tornam objeto de estudo do Ensino de História são: questões voltadas para o desenvolvimento cognitivo do pensar historicamente, questões socioculturais e processos de ensino e aprendizagem, habilidades e competências do pensamento, características do pensamento histórico, diversificação de metodologias de investigação, estudos para renovar os materiais didáticos, sobre a função da escrita da história para construir interpretações sobre o passado dentro da escola, formação docente, os sentidos atribuídos a história/passado/presente e futuro dentro da escola, analisar textos dos livros, processos de interação (aprendizagem e ensino) na sala de aula; indagar sobre o saber disciplinar como forma de pensamento e observar o desenvolvimento de habilidades cognitivas (PLÁ, 2012, p. 169).

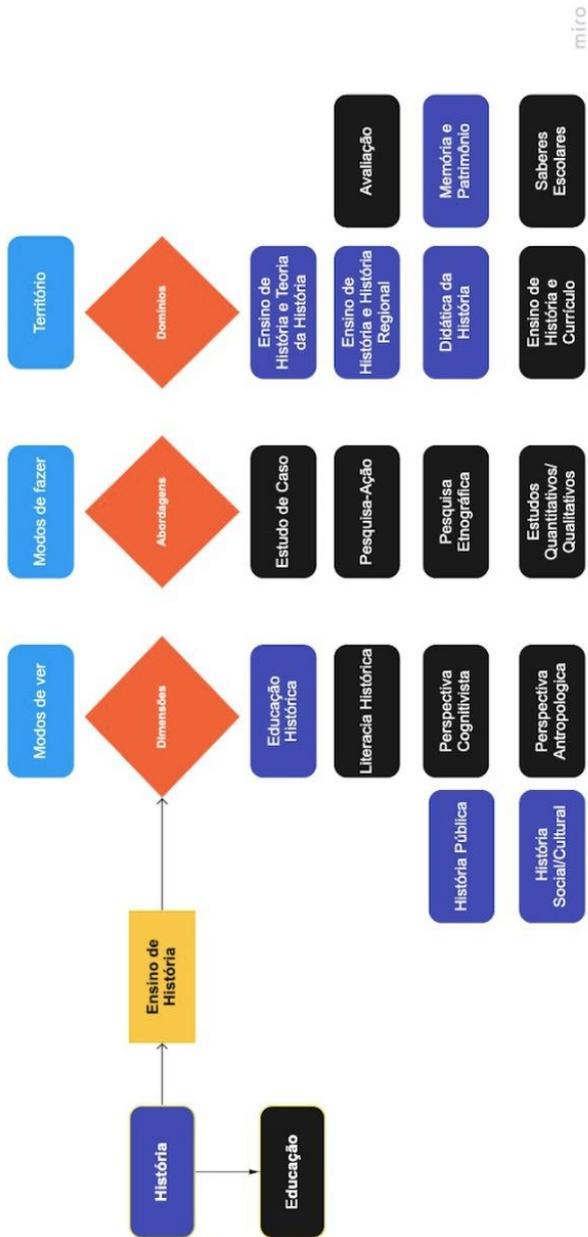
Para estudar tudo isso, ou seja, as questões de ensino, é necessário “repensar las fronteras disciplinares, sus métodos y diseñar categorías analíticas para así responder al complejo objeto de estudio” (PLÁ; PÁGES, 2014, p. 18). Por isso, é fundamental entender que para estudar como se aprende ou se ensina em história, o/a pesquisador/a tem que lançar mão de uma série de aportes teóricos-metodológicos advindos de diferentes campos do conhecimento histórico. Não se estuda o ensino de história apenas com Teoria da História. Essa prática reforça a lógica binária e não contribui para eliminar o conflito. Olhar para o ensino de história a partir

do campo da História significa estar atento a necessidade de uma diversidade de ferramentas e ao processo de produção do conhecimento histórico e sua difusão no espaço escolar. Para Sebastian Plá e Joan Páges,

Investigar sobre esta epistemología requiere de categorías analíticas y herramientas metodológicas variadas que se aproximan y se alejan a la vez de la historiografía profesional. Esto se debe a que la enseñanza de la historia nunca pierde su vínculo con la producción de conocimiento histórico de los historiadores, pero toma de fuentes teóricas y metodológicas que la desbordan por mucho. Así, la psicología, la etnografía, la pedagógica y la historia oral, entre otras, dan elementos para crear fuentes caracterizadas por su fugacidad y oralidad, al mismo tiempo que ofrecen al investigador una serie de herramientas metodológicas (como la entrevista a profundidad, la observación etnográfica y las intervenciones didácticas) para interpretarlas. (PLÁ; PÁGES, 2014, p.18)

Assim, pensando no exercício proposto pelo José C. A. Barros ao situar os elementos que constituem as dimensões, abordagens e os domínios, montamos um quadro teórico-metodológico que pudesse mostrar o modo de ver, fazer e ocupar na pesquisa em Ensino de História. Dessa forma, chamamos atenção para o fato da pesquisa em Ensino de História (domínio) partir do diálogo com a História (cor azul) e Educação (cor preta) e que dependendo do problema de investigação (dimensão), monta-se a metodologia (abordagem). Novamente reitero, a pesquisa em Ensino de História é um cruzamento de saberes e fazeres, conforme demonstra a figura a seguir:

FIGURA 3: Estrutura do Campo do Ensino de História



Os benefícios dessa multiplicidade de olhares que o campo do Ensino de História carrega são ressaltadas pelos pesquisadores Plá e Páges. Para os autores, por ter esse caráter fronteiro o ensino de história oferece a oportunidade de diálogo com múltiplas áreas do conhecimento para formular perguntas, estabelecer metodologias e definir as categorias de análise. No caso da América Latina, Espanha e Portugal, o diálogo com a *Psicologia* é intenso para definir categorias como noções, aprendizagem, concepções conceituais, conceitos de primeira e segunda ordem, habilidades de pensamento, zona de desenvolvimento proximal e representações sociais. No campo da *História* se tem recuperado alguns conceitos como tempo, espaço, causalidade, história do tempo presente, sujeitos da história, pensar historicamente, memória coletiva, memória histórica, narração histórica e consciência história. Da *Educação*, transposição didática, saberes escolares, currículo, progressão e avaliação e da *Antropologia* saberes escolares, cultura escolar e identidade nacional (PLÁ; PAGÉS, 2014, p.19).

Com isso, gostaria de ressaltar para finalizar a nossa discussão, que a chegada do Ensino de História, no campo da História tem o desafio político e epistemológico de desfazer os conflitos e as hierárquicas. Esse (re)posicionamento de um campo (subárea) que é constituído pelo cruzamento de diferentes referências e vozes é o primeiro passo para (des)fazer o binarismo epistemológico ensino x pesquisa; historiografia/ conteúdo didático.

Nota:

1. Conjunto de fundamentos teórico-metodológicos que se cruzam para explicar determinados fenômenos.

## Referências

- BRASIL, **Nova Tabela de áreas de Conhecimento**. Brasília, 2005. Acessado em: [https://www.ppg.uema.br/uploads/files/cee-areas\\_do\\_conhecimento.pdf](https://www.ppg.uema.br/uploads/files/cee-areas_do_conhecimento.pdf). Em 20 de Agosto de 2021.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História – Especialidades e Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, pp. 51-68.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
- DOSSE, F. **A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Unesp. 2001.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ROCHA, Helenie; PACHECO, Ricardo de A.. **Quando o ensino vira tema de pesquisa: O Ensino de História na Pós-graduação em História. ANOS 90 (ONLINE) (PORTO ALEGRE)**, v. 23, 2016.

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

ZAVALA, Ana. **Pensar, Repensar, Cambiar:** Cuando en mi clase de historia algo tiene que ser de otra manera. Cuadernos de Historia 19. Biblioteca Nacional, Montevideo, Uruguay, 2019.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Revista Secuencia**, n. 84, p. 163-184, 2012.

PLÁ, Sebastián y Joan PAGÈS. **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.** México D.F. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Bonilla Artigas Editores, 2014.

## **O lugar das crianças e adolescentes no ensino de história**

*Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante*

### **Introdução**

A pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Ensino de História, trouxe uma série de ganhos cognitivos, principalmente acerca do modo como entendemos essa prática. O primeiro desses ganhos diz respeito à percepção de que é possível refletir de modo sério e qualitativo sobre os modos e os sentidos de ensinar história no ensino básico.

Entender a relativa autonomia da história escolar frente às perspectivas acadêmicas historiográficas ou psicologizantes, permite uma sensação de importância ressignificada. Não mais ser visto como um mero simplificador de conteúdos, como uma vulgata de ordem inferior, é do ponto de vista de quem pesquisa, encorajador.

O outro ganho cognitivo se relaciona com a reflexão sobre conceitos e ferramentas teóricas específicas para essa área de pesquisa. O encontro com os referenciais da Didática da História e da Educação Histórica foram fundamentais para habilitar as investigações com paradigmas intelectuais capazes de dar conta de uma realidade que não se esgota na transposição didática.

A partir dessas percepções e das conseqüentes decisões intelectuais que elas orientaram, adotamos em nossa pesquisa um princípio que se concretiza na máxima de que: se sabemos como se aprende podemos aprender como se ensina. Por isso dizemos que o foco principal de nosso trabalho é a busca pela intensificação da aprendizagem histórica.

## Referenciais teóricos

Como citamos acima, a tentativa de encontrar parâmetros adequados para pensar a aprendizagem histórica, nos levou ao encontro com a Didática da História que através das contribuições de (RÜSEN, 2015) vem se ocupando intensamente com essa questão. E para além da simples atenção ao tema, compreendemos que o cerne da Didática da história é a produção de conhecimento acerca da aprendizagem histórica (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), Daí decorre uma resposta a inquietação muitas vezes posta acerca de qual perspectiva deve balizar as pesquisas no campo do Ensino de História, se um pendor mais pedagógico ou um viés mais relacionado com a própria ciência histórica.

Rüsen afirma que não se pode falar em aprendizagem histórica apartado da compreensão sobre os modos como se estrutura o pensamento histórico, dessa forma, entender o movimento pelo qual se dá a produção de conhecimento histórico se torna essencial.

A pergunta central que orientou nosso trabalho foi: Como intensificar a aprendizagem histórica dos meninos e meninas que estudam no ensino médio acerca do protagonismo histórico? A percepção inicial de que a dificuldade em se entender como sujeitos da história era uma constante entre os estudantes se solidificou à medida que avançamos nas pesquisas.

Sempre que interrogados, meninos e meninas identificavam como protagonistas da história sujeitos adultos, com gênero e classe social bem delimitados (brancos, homens e membros da elite econômica e política). Os generais, políticos e empresários eram vistos como agentes das mudanças. A falsa ideia de que para ter importância histórica é preciso ocupar determinados degraus da hierarquia social e política se consolidava a partir desse modo de entender a história. Tornou-se patente que era necessário estabelecer uma conexão entre os meninos e meninas que

aprendiam história e as personagens históricas ativas nessas narrativas. O objetivo era promover mais intensamente a identificação entre esses dois polos.

Diante da constatação de que tal identificação raramente ocorria, supomos que o alheamento imposto a crianças e adolescentes no Ensino de história através de narrativas históricas marcadamente adultocêntricas<sup>1</sup> poderia ser o foco desse contexto desenvolvendo consequências para as aprendizagens históricas uma vez que tal procedimento dificultaria a execução de algumas operações importantes para a aprendizagem histórica, tais como a identificação com as personagens das narrativas. A nosso ver essa dificuldade é um inviabilizador da empatia histórica, operação considerada pelo pesquisador britânico Peter Lee (2016), como fundamental nesse movimento cognitivo.

Escolhemos a empatia histórica como um movimento didático importante no exercício da história escolar e que era compreendida como “uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram.” (LEE, 2003, p.20).

Associar a aprendizagem histórica, potencializada pela empatia ao desenvolvimento de uma consciência histórica geneticamente constituída, se constituiu em um dos enfoques que nosso trabalho pretende apresentar, enquanto componente de um projeto mais amplo ligado ao Programa de Pós Graduação PROFHISTORIA.

Para além dessas constatações, percebemos também durante a estruturação do trabalho, algumas possibilidades teóricas significativas com relação a aliança entre o Ensino de história e os direitos humanos. Baseados nas reflexões de (ARAÚJO, 2006; 2008; 2013), constatamos que a vivência da história escolar, para além de meramente contribuir com a

discussão em torno dos direitos humanos, se constitui num espaço privilegiado para o estabelecimento de uma aliança fértil, que vise ao mesmo tempo visibilizar para os meninos e meninas os direitos civis e sociais e também estimulá-los a se perceber enquanto sujeitos de direitos e agentes da história.

Com relação a perspectiva de Direitos humanos que escolhemos para referenciar nosso trabalho, aceitamos a ponderações postas por Boaventura de Souza Santos (2003; 2007; 2010). A crítica feita pelo autor português ao modo como o capitalismo se apropriou da temática dos direitos humanos é muito pertinente. Num contexto dominado pela desigualdade social, falar de direito ao voto, liberdade de expressão e de ir e vir se torna muitas vezes inócuo.

Se pretendemos potencializar o Ensino de História como um espaço para habilitar os meninos e meninas a se entender como sujeitos da própria vida e protagonistas de direitos, a perspectiva para a qual desejamos orientá-los é marcada pela crítica ao neoliberalismo e pela proposta de direitos contra hegemônicos. Fundamentados na construção de novas ecologias do saber (SANTOS, 2003), capazes de ampliar o espaço de debates sobre os modos de existir numa sociedade que se deseja mais livre.

Fazendo uma análise sobre o lugar das crianças e dos adolescentes no ensino de história, emerge a constatação de que o adultocentrismo é marca constante. Presente das narrativas dos livros didáticos à exposição oral dos professores, o sentido da história como um palco para adultos se consolida em meio as vivências da cultura escolar.

Diante disso buscamos dialogar com a sociologia da infância a fim de tornar mais consolidada a nossa percepção sobre o lugar das crianças e adolescentes como produtores de cultura e agentes sociais (CORSARO, 2011). A Sociologia da infância traz a ideia central de que a criança não é

um simples elemento acessório no processo de produção cultural e portanto não se resume a apenas consumir cultura, por outro lado essa perspectiva destaca como os meninos e meninas através de um verdadeiro universo de relações particulares entre si e com os adultos estabelecem uma gramática de símbolos próprios, ricos e abertos a expansão da compreensão.

### **Infâncias e adolescências nas narrativas histórico escolares**

Com relação à análise do lugar das crianças e adolescentes nas narrativas histórico escolares, focamos principalmente nos materiais didáticos e de modo mais específico nos livros didáticos de história do terceiro ano, adotados em duas escolas bastante representativas da realidade social em que se encontram os estudantes Pernambucanos.

As escolas escolhidas e seus respectivos livros didáticos foram: Escola Estadual Madre Iva, localizada no Cabo de Santo Agostinho, que na época trabalhava com o modelo regular de ensino<sup>2</sup>, e adotava o livro *História das cavernas ao terceiro Milênio volume 3- Do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais*. Editora: Moderna. Autores: Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2013).

A outra escola envolvida na pesquisa foi a Escola de referência Luísa Guerra, da rede estadual e participante do ensino integral, também localizada no município de Cabo de Santo Agostinho, essa escola adotava para os terceiros anos do ensino médio o livro: *História: Sociedade e Cidadania, volume 3* da editora FTD e de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2013).

A intenção de analisar os livros era confirmar a ideia de que mesmo as obras de história mais bem avaliadas pelo PNLD, continham uma narrativa adultocêntrica, que invisibiliza crianças e adolescentes como sujeitos

da própria história. A teoria inicial depois confirmada pela análise dos livros tem como fundamento um universo escolar fraturado, e preso das teias da colonização do conhecimento a partir do olhar do adulto.

Em termos metodológicos foi feita uma opção pela análise textual com base em (MORAES, 2003; 2011), a estratégia de interpretação consiste no acúmulo de leituras e na fragmentação do texto em unidades menores para provocar o que o autor chama de uma tempestade de ideias. A partir dessa tempestade os conceitos mais relevantes emergem do texto com uma clareza característica.

Nesse processo escolhemos como referência de análise algumas categorias que embora extraídas do texto após o movimento de análise, já faziam parte da nossa compreensão sobre a relevância das investigações. Movimentos Sociais, direitos humanos e crianças e adolescentes como sujeitos da própria história foram os elementos formais que investigamos no texto dos livros didáticos e partindo deles pudemos sistematizar como tais referentes estavam presentes ou ausentes nas narrativas.

Direitos humanos: Constatamos que o modo de operar com os direitos humanos que é apresentado por ambos os livros, se acomoda ao modelo das democracias liberais e não exerce uma crítica anticapitalista dos direitos humanos. Em quase nenhum momento existe uma tensão entre o gozo dos direitos civis/políticos e os direitos sociais/econômicos. Apesar de em alguns momentos, ambos os volumes, quando tratam dos governos democráticos mais recentes da República brasileira, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Lula (2002-2010), abordarem questões relacionadas com o direito à terra e a sustentabilidade, entendemos que o fizeram de modo muito limitado e assistemático.

Movimentos Sociais: Mesmo percebendo que os volumes analisados se enquadram na perspectiva historiográfica que de maneira geral (em praticamente  $\frac{3}{4}$  do corpo dos textos principais e complementares) escolhe

como agentes sociais instituições como Estado, Igreja, partidos políticos, não podemos deixar de destacar que em ambos os textos é aberto o espaço para o protagonismo dos movimentos sociais. Boulos (2013), quando narra sobre o processo de redemocratização, faz questão de destacar a reação da sociedade civil com a descoberta das mortes por tortura ocorridas na sede do DOI-CODI, em São Paulo. Indignação que se expressou na forma de protestos e de reuniões religiosas de caráter ecumênico, como a que foi celebrada na catedral da Sé em São Paulo, em protesto pela morte do jornalista Vladimir Herzog.

O “Das cavernas ao terceiro Milênio” Braick e Mota tratam dessas mesmas questões, encontramos, no início de uma das seções do texto principal, uma expressão que merece ser pontuada. As autoras falam em: “O lento processo de abertura política” (BRAICK, MOTA, 2013, p.182). De acordo com nossa perspectiva, a utilização do termo abertura, reforça a ideia de que o fim da ditadura militar foi fruto de uma decisão dos militares que resolveram descerrar as cortinas do regime autoritário e permitir que a democracia voltasse.

Por outro lado, as autoras também conseguem articular alguns trechos nos quais acenam para a relevância da participação popular na alteração dos rumos da ditadura militar. Quando discorrem sobre o movimento por eleições diretas para presidente, escrevem as seguintes linhas que consideramos significativas:

Em março de 1983, políticos e movimentos sociais, iniciaram uma campanha pela volta das eleições presidenciais diretas, conhecida como Diretas Já. O movimento reuniu milhões de pessoas em comícios de todo o Brasil. Foi a maior mobilização popular da história de nosso país. (2013, p.183.)

Crianças e adolescentes como sujeitos da história: De modo geral a apreciação é que apesar de serem muito bem avaliadas pelo PNLD, as

obras raramente conseguem avançar no modo de operar com a agência cidadã das crianças e adolescentes na história. Na maioria das vezes em que os termos ou seus congêneres surgem na estrutura dos livros (texto principal, box, texto complementar), a função é meramente figurativa.

Crianças e adolescentes atuando quase sempre a reboque das decisões dos adultos, que na maioria das vezes são homens, europeus e de classe alta. Com relação ao período da Ditadura Civil e militar e período da redemocratização, que é o foco mais específico de nossa análise e da nossa produção didática (1964-1985) e (1970-1990). Constatamos uma completa ausência de qualquer referência a crianças e adolescentes no texto e nas imagens desse período. Se considerarmos o caso do estudante Edson Luiz<sup>3</sup>, como exemplo de foco nos adolescentes, teríamos aí a única exceção. Mas os próprios autores não o identificam como adolescente e apagam sua identidade de secundarista, no caso de Boulos (2013).

Nada, nenhuma imagem ou texto complementar que faça alusão a alguma forma de participação das crianças e adolescentes na história da ditadura e no processo de redemocratização. Nem mesmo para situá-los como vítimas de violações de direitos, o que ocorreu no caso dos filhos dos presos políticos, que foram privados da companhia de seus pais.

Estranhamente, Braick e Mota (2013, p.180), trazem um texto complementar de autoria de Marcelo Rubens Paiva, no qual o autor, que era criança no período da ditadura, relembra a prisão violenta e traumatizante do seu pai, o deputado do MDB, Marcelo Rubens Paiva, mas não fazem nenhuma questão de destacar a violação sistemática dos direitos das crianças e adolescentes por parte da ditadura.

São feitas significativas referências a UNE, mas as entidades secundaristas são esquecidas, a participação das crianças e dos adolescentes como “caras-pintadas” não é destacada, sendo que naquele

período as entidades secundaristas foram decisivas para o movimento contra o então presidente Fernando Collor.

Nem mesmo casos de violentos massacres que tiveram repercussão na mídia da época como o massacre da Candelária (1993), onde seis adolescentes foram mortos por justiceiros, ganha espaço nos livros que, aliás, dedicam uma página inteira a falar do governo Itamar Franco (1992-1994), presidente do período.

A articulação pelos direitos dos meninos e meninas em situação de rua, que começa a se desenvolver com intensidade a partir do início da década de 1980, é solenemente ignorada. Nenhuma menção aos encontros nacionais organizados pelo MNMMR, ou a campanha criança constituinte que foi relevante nas discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, especialmente na elaboração do artigo 227 (SANTOS, 2000).

O silêncio das imagens e dos textos é inquietante, a ausência das crianças e adolescentes como sujeitos de sua história é sintomática de uma disposição que coloca o adulto como centro da narrativa histórica. O prejuízo que tal postura causa para o desenvolvimento de uma consciência histórica dinâmica e adequada às necessidades de orientação dos estudantes é enorme.

### **A trajetória de constituição do movimento nacional dos meninos e meninas de rua**

Os movimentos sociais se constituem num espaço privilegiado para o exercício da cidadania e para a auto percepção das pessoas acerca do seu protagonismo como sujeitos da história, por esse motivo escolhemos analisar o lugar das crianças e adolescentes como sujeitos da própria história enquanto personagens inseridas no processo de constituição e consolidação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em Pernambuco durante o período da redemocratização (1979-1990).

O objetivo é operar uma investigação historiográfica do MNMMR em Pernambuco para a partir do conhecimento produzido elaborar um livro paradidático<sup>4</sup> onde o diálogo entre a literatura (ficção) e a história se torne capaz de potencializar a aprendizagem histórica através do movimento da empatia dos meninos e meninas com outros adolescentes que assumiram para si a responsabilidade histórica de lutar por direitos.

O conceito de Movimentos Sociais com o qual escolhemos trabalhar, para melhor situar o MNMMR frente às proposições de intervenção didática que planejamos elaborar, tem como referência as discussões empreendidas por Gohn (1997). E partem de um debate contemporâneo acerca do tema, que supera a seu modo as visões tradicionais. Embora essas perspectivas tenham sido importantes em seus respectivos momentos históricos, pecavam por não dar conta do dinamismo e constantes deslocamentos de uma sociedade que se constrói nas fronteiras.

Segundo Gohn Movimentos sociais podem ser compreendidos como:

ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. (2011, p.335-336.)

A partir daí passamos a sistematizar alguns aspectos da trajetória de constituição do MNMMR inicialmente em nível nacional e posteriormente no contexto pernambucano, o destaque vai para a variedade das fontes consultadas, indo desde o depoimento de adultos que participaram da

implantação do movimento no Brasil<sup>5</sup> até a opinião das próprias crianças tal como ela foi sistematizada nas cartilhas dos encontros do movimento e nas páginas do Jornal “O Grito dos meninos e meninas de rua”.

Seguindo essas análises, podemos entender que o MNMMR foi fruto de uma mobilização de variado espectro de profissionais que, atuando em diversas áreas, davam ao movimento um inovador aspecto de multidisciplinaridade, envolvendo especialistas como: assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, grupos da Igreja Católica e políticos sensíveis às questões sociais e comprometidos com as causas populares. Por isso é importante destacar no contexto do seu surgimento, como o MNMMR tinha uma característica extremamente inovadora e avançada, se devidamente enquadrado no momento histórico. Foi com o MNMMR que se inaugurou no Brasil um novo paradigma e uma nova metodologia de trabalho para o atendimento aos meninos e meninas de rua.

Significativa parte da estruturação teórica do movimento está diretamente relacionada às contribuições da Educação Social de Rua (ESR). Tomando como base o trabalho do médico e educador social, Walter Ferreira de Oliveira, (2004), podemos compreender a Educação Social de Rua a partir do trabalho de educadores que capazes de enxergar a alteridade de meninos e meninas em situação de rua decidiram, apoiados na pedagogia freireana, desenvolver uma prática educativa de conscientização/educação não apenas na rua mas a partir da rua.

Tal perspectiva é fundamental, pois nela é que está a centralidade da ação proposta, destacando que a prática da ESR não se dá, a princípio, no espaço físico de uma escola, de um laboratório ou de uma universidade, a ênfase que atribuímos ao “a partir da rua” é para sublinhar que a novidade trazida pelo MNMMR, apoiado teoricamente na Educação Social de Rua, era justamente o fato da não institucionalização do atendimento às crianças e aos adolescentes. Esse modo de operar fugia da lógica do

encarceramento, característica de períodos anteriores, marcado pela ideia de periculosidade dos meninos e meninas que, marginalizados pelo sistema capitalista, buscavam viver de outras formas.

Educação Social de Rua, MNMMR e outros movimentos e perspectivas pedagógicas tiveram, nesse contexto histórico, um envolvimento direto devido ao compartilhamento de experiências e de pontos de vista vivenciados entre os seus participantes, o que estimulou a elaboração de práticas materializadas pelo MNMMR. Essas ações se destacavam pela originalidade e pelo pioneirismo, como: práticas de atendimento inéditas, tomando como foco a rua, o estímulo ao desenvolvimento descentralizado de programas locais, que se encontravam mais habilitados a compreender as especificidades das necessidades de cada grupo de meninos e meninas em relação às comunidades nas quais viviam.

Os profissionais que compunham os quadros desses movimentos, ligados à ideia de educar crianças e adolescentes a partir das ruas, e que depois se estruturaram de forma mais sistemática no MNMMR, tinham como elementos de sua formação intelectual e cultural o fato de normalmente pertencerem à área de ciências humanas, especialmente sociólogos, antropólogos. Eram ativamente militantes de movimentos sociais, especialmente os ligados à Igreja Católica, além de educadores e profissionais da área de saúde.

O Primeiro encontro nacional dos meninos e meninas de rua, ocorrido em Brasília em 1986, é considerado um marcador temporal originário, a partir daí, o movimento passa a reconhecidamente se denominar Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Um dos principais símbolos históricos, tido como o principal referencial da consolidação identitária desse movimento, foi a publicação da carta dos meninos de Belém<sup>6</sup>.

A cidade de Belém, capital do estado do Pará, possuía um importante e inovador núcleo responsável por trabalhar de forma alternativa com as crianças e com os adolescentes que se encontravam vivenciando uma situação de rua. Foi desse núcleo, e o que é mais significativo, foi da vontade organizada dos meninos e meninas, que nasceu a ideia de escrever uma carta, convocando os outros núcleos organizados de meninos e meninas para um grande encontro na cidade de Brasília.

A proposta era ouvir dos próprios interessados como eles encaravam a situação política, social, econômica e de perspectiva de futuro na qual se encontravam inseridos. O encontro repercutiu significativamente. Mais de quatrocentas crianças e adolescentes, organizados e na luta, mostraram capacidade de sistematização e mobilização, mas principalmente força e coragem para enfrentar as dificuldades com que conviviam.

As discussões foram polêmicas, pela primeira vez na história do Brasil, centenas de pessoas historicamente excluídas, que nunca tiveram direito sequer a existirem livremente no espaço por onde circulavam, estavam reunidas no coração da República. Alçando sua voz disseram o que pensavam sobre temas muito sérios, e por muitos considerados como proibidos: falaram da violência que sofriam, de como seus direitos eram desrespeitados, e principalmente estavam livres e empoderados para dar a sua versão sobre os fatos que os envolvia diretamente.

A campanha criança cidadã, que teve início paralelamente ao processo de elaboração da constituição de 1988, pode ser caracterizada como etapa fundamental para consolidar o engajamento político dos meninos e meninas de rua pois foi a partir dessa luta que o movimento passa a atuar exercendo pressão diretamente na constituinte pela aprovação de emendas originárias da vontade popular.

Com expressiva participação das próprias crianças e adolescentes, que compunham o grupo, o qual periodicamente se reunia para discutir a

regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Muitas dessas crianças e adolescentes já vinham de um processo anterior de envolvimento e militância por seus direitos. Segundo Santos (2000), o grupo de trabalho chegou a fazer cinco versões do documento que continha a proposta de regulação do texto constitucional dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Entretanto, sua ênfase vai para o modo como se deu esse processo de debate e escrita que, segundo ele, foi muito bonito, especialmente pelo envolvimento das próprias crianças no desenvolvimento de todo o movimento. A descrição que um dos pioneiros faz sobre como na prática se dava a participação das crianças e adolescentes na elaboração do texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca a forma democrática e direta dessa organização. O tom coloquial da participação escondia uma complexa pedagogia, calcada nos moldes da Educação Social de Rua, a qual não enxergava nas crianças meros instrumentos receptivos ao conhecimento, ou como corpos indóceis que urgiam serem disciplinados ao sabor do poder dominante.

### **Considerações finais**

Nosso trabalho busca analisar o Ensino de História desde uma perspectiva de diálogo com os direitos humanos e com a trajetória histórica dos movimentos sociais, partimos do princípio de que o principal objetivo dessa atividade é promover um deslocamento da consciência histórica (RÜSEN, 2015) para uma compreensão mais ampla da historicidade que envolve as relações sociais.

A partir daí procuramos estabelecer nossos parâmetros de investigação num recorte temporal e conceitual que valorizasse a interrogação acerca do modo como o Ensino de História lida com as crianças e adolescentes enquanto sujeitos da própria história e também como agentes de

mudanças históricas no entorno social em que vivem. Portanto a opção intelectual recaiu sobre o período da redemocratização no Brasil pós ditadura civil militar (1979-1990).

A escolha pelas crianças e adolescentes partiu da percepção, alicerçada na vivência profissional de mais de vinte anos como professor, de que a auto identificação dos meninos e meninas como sujeitos da história não é uma realidade constante, a hipótese construída para dar conta desse entendimento é de que a falta de identificação dos estudantes com as personagens históricas das narrativas, não facilita o movimento da empatia histórica (LEE, 2003), o qual consideramos fundamental para a intensificação da aprendizagem histórica.

A expressão significativa dessa falta de diálogo do Ensino de história com a agência cidadã das crianças e adolescentes se dá, de acordo com o que verificamos, no modo como se constitui a produção do material didático da área, mais especificamente os livros didáticos de história, como resultado de nossa investigação fica patente que mesmo nos livros já envolvidos no importante processo de avaliação do PNLD, o lugar das crianças e adolescentes ainda é subalterno.

A invisibilização de processos fundamentais como a elaboração do ECA, durante a construção da constituição de 1988 e a completa ausência de referência a movimentos sociais tipicamente formados por meninos e meninas como o MNMMR é inconcebível diante de um conjunto de discussões atuais em torno dessa lei.

Entretanto a natureza fundamental do programa de pesquisa a qual esse trabalho está vinculado é de relacionar a pesquisa à prática e a vivência da escolaridade por isso apresentamos também um modelo, um tipo ideal para estimular os pesquisadores e professores do campo das infâncias e adolescências, bem como o Ensino de história a pensar outros temas em que crianças tenham agido como sujeitos ativos de mudanças.

A série de informações e o acompanhamento da trajetória de constituição do MNMMR no Brasil da redemocratização e seu papel destacado na elaboração e promulgação do ECA, cumpre esse objetivo.

Notas:

1. Por adultocentrismo, entendemos um conjunto de práticas e um modo de olhar que invisibiliza crianças e adolescentes, negando-lhes a condição de sujeitos de suas histórias. O adultocentrismo se caracteriza pela construção de um paradigma que toma o adulto como única referência.
2. Em Pernambuco existem três modelos de Ensino médio, o regular onde os estudantes permanecem um horário de e aulas na escola cada dia, um integral e semi-integral no qual o tempo na escola aumenta até atingir as nove aulas por dia e o médio integrado ao técnico.
3. Edson Luiz, foi um estudante secundarista, morto pela polícia do exército durante um protesto no restaurante universitário da UFRJ. Edson tinha 17, portanto um adolescente.
4. O resultado desse esforço investigativo foi a escrita do livro de ficção histórica: “Das Ruas para as aulas de História, disponível no portal EDUCAPES, com o nome do autor desse capítulo.
5. Benedito Rodrigues dos Santos (2000), um dos fundadores do MNMMR em âmbito nacional. Padre Bruno Sechi, fundador do núcleo de Belém, Adriano Jansen (2013), fundador o MNMMR em Pernambuco.
6. A “Carta dos meninos de Belém” foi um documento escrito pelos próprios meninos e meninas de rua que viviam em Belém do Pará e que se reuniam no núcleo daquela cidade. A ideia que partiu das crianças e adolescentes era escrever uma carta para os outros núcleos regionais convidando-os para realizar um encontro nacional.

## Referências

ARAÚJO, Cinthia M. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 138 p. 2006.

- ARAÚJO, Cinthia M. Educação em Direitos Humanos e o Ensino de História: alianças possíveis. In: **Educação em Direitos Humanos**. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana. (Org.) Petrópolis, RJ: Alli Editora, 2008
- ARAÚJO, Cinthia M. Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre. V.36, n. 1, p. 67-73, jan. /abr. 2013.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 3º ano. São Paulo: FTD, 2013.
- BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio: do avanço do imperialismo no século XIX aos dias atuais**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2013.
- CORSARO W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo, SP. Edições Loyola. 1997
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- JANSSEN, Adriano. **Porque tem meninos e meninas de Rua**. Olinda: CCS, 2013.
- LEE, Peter. “Nós Fabricamos Carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org). **Educação Histórica e Museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, 2016. p. 107-146. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/scielo. Php?Script=sci\_arttext&pid=So10440602016000200107&lng=pt&nrm=ISO>. ISSN 0104-4060. HTTP://dx. doi.org/10.1590/01044060.45979. Acesso em 18 de Abril de 2018.

MNMMR. **Cartilha do I Encontro Nacional dos Meninos e Meninas de Rua**, Brasília: 1986.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. ver. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Aula inaugural. Visão Histórica da Infância**, ECA na Escola, Instituto Promenino, São Paulo, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010

## **O saber-fazer nas aulas de história: percursos teórico-metodológicos de um professor-pesquisador**

*Hugo Alexandre de Araújo  
Marta Margarida de Andrade Lima*

Ao longo de uma década em sala de aula, o fazer docente entrelaçou diversos saberes advindos tanto das experiências, como também, das reflexões alicerçadas na ciência da História e dos conhecimentos pedagógicos. O ingresso na pós-graduação no Mestrado Profissional em Ensino de História provocou questionamentos relativos ao lugar de fala como um professor-pesquisador.

Em uma das vivências curriculares do curso fomos desafiados a planejar um momento didático, gravá-lo e apresentá-lo. O que fez surgir, então, à primeira inquietação expressa na discussão entre os mestrandos sobre a ideia dos “segredos da docência”. Não que tais segredos fossem fórmulas e métodos fantásticos de ensinar História tampouco o entendimento de ser a sala de aula uma “caixa preta” como já ouvimos antes, mas ao contrário, expressava, sobretudo, os receios quanto ao olhar externo, crítico e avaliador do nosso trabalho, sem o conhecimento necessário acerca da diversidade daquele universo e das diferentes situações ali vivenciadas em meio a conflitos, diálogos e negociações.

Será que estávamos ministrando aula de maneira correta? Será que as estratégias pedagógicas estavam condizentes com as mais atuais teorias de como mobilizar as aprendizagens históricas dos estudantes? Questionamentos como estes estão inseridos noutra problemática: na “tradição”

de perpetuar uma visão negativa do ensino do outro lhe atribuindo adjetivos depreciativos, tais como, antiquado e/ou ultrapassado.

Como bem nos apresenta a pesquisadora Ana Zavala (2015), ao discutir a categoria de professor-pesquisador, há uma herança científica oriunda dos mecanismos de poder/disputa pela produção e legitimação dos saberes que, por ora, deslegitima a prática dos docentes em teorizar suas próprias práticas e, conseqüentemente, construir conhecimentos.

A inquietação e os receios foram, assim, transformados em “tomada de consciência” do trabalho de teorização indissociável com a dimensão prática do ensino da História. Reafirmando, desta maneira, a concordância com as teses de Zavala donde o professor é ao mesmo tempo o sujeito da ação e aquele que concede sentido ao seu próprio fazer. Ou seja, respaldados em fundamentos teóricos e inseridos nas mais diversas maneiras de “dar aula de história”, os docentes identificam, analisam, compreendem, decidem e escolhem, isto é, teorizam a sua prática (re)significando e transformando, conseqüentemente, o próprio ato de ensinar.

A partir desta perspectiva apresentamos, neste texto, os movimentos de investigação que resultaram no trabalho intitulado “Múltiplos olhares para a aprendizagem histórica: o conceito de nação através das evidências visuais” (ARAÚJO, 2018). Nosso objetivo consiste, neste momento, em percorrer os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa dando evidência as suas ferramentas de análises.

Para isto, traçamos dois caminhos: 1) apresentar a emergência de um problema de pesquisa/aprendizagem e o diálogo com os aportes teóricos e; 2) analisar a experiência metodológica de uma pesquisa-ação. Ao findar, almejamos contribuir para o campo de pesquisa do Ensino de História seja apontando elementos teórico-metodológicos, seja mobilizando o olhar-investigador de outros professores.

## **Ensinar, aprender e pesquisar: o olhar sensível para as aprendizagens históricas**

Assumir a identidade profissional de ser professor nos insere, constantemente, no movimento dinâmico entre a prática docente e as reflexões teóricas norteadoras dos princípios e fundamentos do fenômeno educativo. É deste fluxo que floresce a sensibilidade referente às aprendizagens dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino. Isto leva-nos, consequentemente, a investigar os problemas de aprendizagem que nossos estudantes demonstram em seus percursos escolares, bem como a compreender os fatores que ampliam tais dificuldades, para, posteriormente, projetar caminhos possíveis que potencializem aprendizagens mais significativas.

Por este ângulo, observamos nas nossas aulas de História que os jovens estudantes vêm apresentando dificuldades na compreensão de conceitos específicos que singularizam o saber histórico. Muitas vezes, em avaliações ou diálogos informais, os usos dos conceitos históricos não alcançam uma complexificação em suas significações, gravitando em torno de simples definições generalistas esvaziadas de sua historicidade.

Projetados como elementos-chave na construção do conhecimento histórico, a compreensão dos conceitos esbarra em outro impedimento: a acusação de serem tão abstratos, que se desvinculam das necessidades dos estudantes. O saber histórico escolar, nesse sentido, pouco influenciaria na compreensão dos espaços de experiências dos sujeitos e, consequentemente, em nada modificaria seus horizontes de expectativas. Por conseguinte, a aprendizagem histórica e o quadro conceitual a ela referente, não se efetivariam pelo simples fato de não fazer sentido àqueles que são sujeitos dos processos educativos, os alunos.

Visando modificar esta situação de aprendizagem, partimos do pressuposto de que é possível, nas aulas de história, a mobilização e

apropriação de saberes através do uso de elementos estruturantes da produção do conhecimento histórico, a partir de determinadas estratégias e recursos didáticos. Neste sentido, propomos pensar a aprendizagem a partir das relações entre as especificidades do saber histórico e os processos de ensino que construam pontes entre o que os estudantes aprendem com o modo como os historiadores pensam e produzem. Por isso, faz-se necessário ampliar o diálogo entre teorias e práticas, nutrindo-se dos princípios educacionais, dos conhecimentos históricos e das epistemologias e procedimentos metodológicos específicos da ciência de referência.

Procurando respostas e orientações, dialogamos com os pressupostos que trabalham com a aprendizagem histórica (ASHBY, 2006; BARCA, 2001, 2007, 2009, 2011, 2012; COOPER, 2006; LEE, 2006, 2011) a partir das possibilidades de sofisticação do pensar historicamente.

Para esse fim, nosso trabalho se estruturou em três movimentos investigativos. No primeiro, o recorte e a análise de um conceito substantivo da História alicerçado por uma categoria documental. Em seguida, na construção de uma proposição didática enquanto instrumento metodológico de diagnose das ideias prévias dos estudantes e da identificação de como eles manejam as fontes documentais e se as utilizam em suas explicações históricas. Por fim, na produção de um “recurso didático” – jogo – visando potencializar a compreensão dos discentes sobre a mutabilidade dos conceitos históricos ao longo da experiência temporal, cujos objetivos perpassaram os usos das evidências e sua vinculação com a construção do conhecimento histórico a partir das demandas do tempo presente.

Foi exatamente neste ponto de pensar a construção do conhecimento histórico vinculado com as questões do presente que emergiu a problematização da historicidade dos conceitos de “nação” e “nacionalismo”. Os jovens se veem diante de temáticas históricas em sala de aula que põem em julgamento o sentimento de pertencimento nacional e, ao tempo em

que defendem ou consideram de certo modo importante tal abordagem, também expressam alguma rejeição pelo fato de vir à tona fenômenos ligados à segregação, discriminação, desumanidade, como presenciam nos movimentos migratórios, a maioria deles, motivados pelas guerras civis, fome e violência de diferentes naturezas.

A escolha por tal recorte temático remete-se, também, ao debate sobre a inserção da História como disciplina escolar no século XIX, sendo a construção da identidade nacional parte constitutiva do currículo de História em seu processo de institucionalização escolar. Nesse sentido, embora não mais centrado na formação de uma identidade nacional única, o ensino de História, ao selecionar os conteúdos, as perspectivas historiográficas, as metodologias, os princípios educativos, as efemérides, as memórias e os esquecimentos lançam-nos aos embates em torno da(s) categoria(s) de identidade(s). Por este motivo, faz-se necessário uma contínua reflexão com os alunos sobre o conceito de nação e seus correlatos.

Do ponto de vista historiográfico, concebemos o conceito “nação” como um discurso simbólico da modernidade em duas perspectivas: uma apoiada nas discussões de Benedict Anderson (2008) e a outra, nos escritos de Eric Hobsbawm (1990).

Benedict Anderson define a nação como um sistema classificatório, através do qual se evidenciam as amarras que ligam o Estado a seus membros e estes entre si. O que propõe, em seus estudos, é analisar os sistemas culturais que precederam o surgimento do nacionalismo e que foram apropriados e (re) significados pelos Estados territoriais administrados. Destacam-se o “território”, a “língua” e a “tradição cultural” como categorias que sustentam um sentimento de pertencimento e lealdade a uma nação.

Para Anderson, antes das nações modernas consolidarem tais sistemas classificatórios, as “comunidades imaginadas” estabeleceram seus laços referenciais através de comunidades religiosas e de reinos dinásticos, ou seja, por meio das línguas sagradas e de um sistema político único – a monarquia.

Os estudos de Eric Hobsbawm (1990) confirmam a tese de Anderson de que, não são tais categorias que formaram as nações e, conseqüentemente, os Estados Nacionais. Para o historiador, foram os Estados modernos – territoriais e administrativos – que, no transcorrer do século XIX, iriam se apropriar de tais laços identitários para fomentar o sentimento de pertencimento do povo a máquina estatal.

Portanto, os Estados e os movimentos nacionais mobilizaram certas variantes do sentimento do vínculo coletivo já existente, enquanto instrumentos operacionais potencialmente ajustados aos interesses dos Estados modernos. Hobsbawm chama tais laços de protonacionais.

Historiadores – Anderson e Hobsbawm – analisam o conceito de nação e seus correlatos, buscando a compreensão histórica dos elementos que possibilitaram sua emergência na modernidade. Identificaram, então, as categorias ou os laços protonacionais que fundamentaram os Estados territoriais a partir do século XIX. Apropriamo-nos dos dois referenciais historiográficos para pensarmos na possibilidade de observarmos, identificarmos, apontarmos, situarmos e problematizarmos os laços protonacionais a partir das evidências. Ou seja, por meio dos elementos da “etnicidade”, da “língua comum”, da “religião”, dos “territórios” e das “lembranças históricas comuns”.

Os usos e os sentidos de tais elementos foram (re)significados pelos sistemas nacionais em consonância com os autores, sendo possível, assim, perceber sua historicidade. É neste viés que propomos utilizá-los como

ferramentas didático-pedagógicas que possibilitam aos discentes à compreensão da construção do conhecimento histórico, a partir da categoria “mudança”, mobilizando os usos destas evidências em diferentes temporalidades.

Para a realização desse trabalho, a experiência docente, inserida na cultura juvenil dos adolescentes, conduziu nossa opção pelos usos da fotografia. Nas redes sociais, nos aparelhos de *smartphone*, no hábito do autorretrato, os nativos da sociedade da informação visual vivem o “*clic*” fotográfico intensamente. Desta forma, o texto visual fotográfico passou a ser nosso suporte documental escolhido como instrumento de ensino e construção do saber histórico escolar.

Do ponto de vista do ensino de História a fotografia compõe um importante elemento nas propostas didáticas curriculares, seja como ilustrações dos textos históricos, ou como fontes a serem problematizadas em textos e atividades.

As potencialidades e os caminhos metodológicos dos usos dos textos visuais, no caso a fotografia, configuram-se como mobilizadores da compreensão e da construção do conhecimento pelos estudantes, valorizando, por conseguinte, a sala de aula como espaço de produção do saber. Entretanto, para isto, é necessário promover situações em que as atividades investigativas das fontes históricas intentem responder problemas colocados pelos professores e estudantes.

Desde modo, nossa intencionalidade pedagógica consistiu em desnaturalizar a mensagem fotográfica, possibilitando entender a fotografia como um produto-final, resultante de uma investidura de sentido por um sujeito-fotógrafo, inserido num dado contexto histórico. Como nos mostra Ana Maria Mauad (2015, p.223), o trabalho crítico com os registros imagéticos permite “[...] ultrapassar o uso da imagem como ilustração,

percebendo-a como um registro que dialoga com seu tempo, educa o olhar e integra uma dada cultura visual”.

Porém, uma indagação é fundamental: quais os perigos e os possíveis equívocos dos usos deste texto visual? Os historiadores em suas pesquisas e os professores em suas intencionalidades pedagógicas devem estar atentos ao desenvolvimento de uma metodologia crítica documental com o mesmo rigor de outros suportes, como os textos escritos, por exemplo.

Mauad (1996, p.93) sugere dois passos metodológicos: o primeiro,

[...] entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade. Os códigos são elaborados na prática social e não podem nunca ser vistos como entidades históricas;

e o segundo, em que é preciso

[...] conceber a fotografia como resultado de um processo de construção de sentido. A fotografia, assim concebida, revela-nos, através do estudo da produção da imagem, uma pista para se chegar ao que não está sempre aparentemente ao primeiro olhar, mas que concebe sentido social à foto. (1996, p.93).

O imperativo metodológico característico de qualquer fonte documental ou monumental (GOFF, 1990)<sup>1</sup>, é estarmos cientes de que a leitura de uma fotografia condiciona-se pelas questões-problemas formuladas. São as inquietações daquele que olha a imagem visual que mobilizam inferências às evidências.

Após selecionar o recorte temático e o tipo documental, o desenvolvimento da pesquisa dedicou o olhar aos espaços reais da aprendizagem nas aulas de História para, assim, perceber as

especificidades dos processos de ensino e aprendizagem no “calor da hora”. Esta foi à segunda etapa de nosso processo investigativo.

### **Percursos investigativos: conhecimento e ação**

Refletir sobre nossa prática docente possibilita desnaturalizar os processos de ensino que se cristalizam e naturalizam ao longo das experiências escolares. Os princípios e caminhos metodológicos, as estratégias avaliativas e as concepções de aprendizagem podem ser analisadas em perspectivas, possibilitando assim, visibilizar aspectos educacionais que, na maioria das vezes, passam despercebidos aos olhos do investigador. É neste sentido que analisamos uma situação concreta de sala aula com o intuito de identificar os problemas referentes à aprendizagem histórica dos discentes.

Contudo, toda autorreflexão exige um trabalho metódico e criterioso para evitar conclusões generalistas ou simplificadas, que não dão conta de explicar aspectos do fenômeno observado. Também requer o cuidado constante com o estabelecimento de visões ufanistas ou pessimistas das ações e dos resultados alcançados. Neste sentido, as estratégias para a sofisticação da aprendizagem histórica não se apresentam como resposta universal para todos os problemas referente às aulas de História, mas, como caminhos possíveis, que podem dialogar com outras experiências e pesquisas.

Posto desta forma, adotamos o movimento investigativo guiado pelos princípios e métodos da pesquisa-ação, cujos pressupostos estão alicerçados na interação e na participação ativa de todos os indivíduos envolvidos na resolução de um problema, ou seja, nas ações e resoluções desenvolvidas pelos estudantes e o professor na proposta da aula investigada.

De acordo com Michel Thiollent, a pesquisa-ação exige o estabelecimento de relações e de participação entre todas as pessoas envolvidas na

situação investigada, onde, inclusive, “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLLENT, 2011, p.21)

À vista disto, os investigadores desempenham funções ativas na realidade observada, o que, no campo educacional, possibilita aos professores a ampliação do olhar investigativo sobre suas práticas, bem como, a percepção de algumas especificidades próprias da dinamicidade das situações de aprendizagem vivenciadas nas aulas. O diálogo estabelecido entre, alunos e professores, e as situações surgidas no “calor da hora”, são ricos elementos de observação que nos deixam pistas acerca do fenômeno educativo.

Assim, como metodologia da pesquisa social, a pesquisa-ação amplia e explicita a interação entre pesquisadores e os demais sujeitos participantes, além de priorizar problemas e soluções que emergem das situações sociais vividas. Tem como objetivo resolver ou esclarecer um problema cujas decisões e ações de todos os envolvidos interferem nos resultados obtidos.

Difere das estratégias investigativas convencionais, em que não há participação dos pesquisadores junto com os sujeitos da pesquisa e, geralmente, são considerados como meros informantes. Da mesma forma, não se enquadra nos rígidos controles das metodologias de experimentação donde a neutralidade, o isolamento de todas as variáveis e as inflexíveis análises quantitativas se constitui como princípios invioláveis da objetividade científica. Para, além disso, segundo Thiollent (2011, p.28),

[...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação observada pelas ações que decidem aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidênciação

dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Todavia, quatro aspectos são importantes no esclarecimento das exigências científicas desta modalidade de pesquisa. Primeiro, quanto às formas de raciocínio e argumentos que se afastam do modelo clássico das conclusões binárias (verdadeiro/falso); segundo, considerando a pluralidade de lógicas e abordagens argumentativas, nas quais as considerações sobre as questões da linguagem possibilitam, ao pesquisador, o meio de compreender, decifrar, interpretar, analisar e sintetizar o “material” produzido. Ou seja, amplia a percepção das jogadas discursivas com suas manipulações que, ao invés da rigorosidade racionalista da lógica formal, trabalha com a noção de verossimilhança, plausibilidade e probabilidade.

Sendo assim, o consentimento, a consciência de participação dos alunos na pesquisa e a presença dos instrumentos de captação do registro de áudio devem ser levadas em consideração na análise posterior dos discursos proferidos pelos sujeitos envolvidos na ação. O olhar observador onipresente em toda situação investigada, mesmo quando o professor-pesquisador participa ativamente da situação-problema, constitui um elemento que interfere nas ações e falas das pessoas. São, noutras palavras, reguladores dos indivíduos.

O terceiro elemento refere-se à substituição do tradicional esquema da formulação de hipóteses/coleta de dados/experimentação (comprovação/refutação) pela operação metodológica guiada por determinadas instruções (diretrizes) que, ao término da ação investigada, podem sair fortalecidas, ou, caso contrário, alteradas, abandonadas ou substituídas. Thiollent (2011, p.39), afirma que,

Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas suposições (quase-

hipótese) e, num segundo momento, objetivo de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas.

Nesta perspectiva, os percursos sugeridos para sofisticação da aprendizagem histórica mediante a problematização dos conceitos substantivos, a partir das inferências às evidências fotográficas, são diretrizes que orientam nossa intencionalidade pedagógica. Trazer ao centro das estratégias didáticas elementos do fazer historiográfico a fim de potencializar o pensar historicamente é, portanto, uma quase-hipótese (diretriz) que orienta a prática pedagógica na qual, ao término do trabalho, poderemos fortalecer, refutar ou apontar mudanças necessárias.

Por fim, o quarto aspecto diz respeito aos limites e possibilidades das inferências e generalizações emergidas de casos particulares investigados. No caso das generalizações, há o risco do pesquisador estabelecer conclusões mais ou menos abstratas acerca das características próprias das situações e comportamentos observados, e transferir, tais elementos circunscritos do espaço micro às características globais do fenômeno investigado. Outrossim, as inferências podem ser pré-determinadas pelos ditames das generalizações ocultando aspectos próprios das situações estudadas.

No caso estudado, estaríamos incorrendo no risco de justificarmos uma conclusão generalista da aprendizagem histórica através do “sucesso” ou do “fracasso” nos usos das evidências históricas para a compreensão da mudança conceitual. Ou, ao contrário, concluiríamos previamente que a ação-proposta-analisada resultaria, indubitavelmente, na sofisticação da consciência histórica, visto que “emprega” aspectos do método histórico nas aulas.

Destarte, identificar as formas ideológicas que interferem tanto nas generalizações, quanto nas inferências, são rigores metodológicos

apontados por Thiollent para evitar tais equívocos. Assim, “[...] os pesquisadores deveriam estar em condições de estabelecer suas generalizações com base em teorias explicitadas e utilizadas de um processo de raciocínio no qual a informação concreta fosse realmente tomada em consideração.”. (2011, p.46).

Por fim, a relação entre conhecimento e ação, no caso da pesquisa, consiste em obter informações e saberes em função de uma ação coletiva. É da ação que emerge a descrição do fato e sua problematização, para posteriormente, ser possível sua transformação. Neste aspecto, nem todas as ações vivenciadas nas aulas são planejadas e controladas. Sua dinamicidade própria articula o saber/fazer e a teoria/prática tornando-a uma rica fonte de pesquisa.

A partir de tal referencial metodológico construímos uma proposição didática como instrumento de diagnose com o propósito de identificar as ideias dos estudantes acerca dos conceitos de identidade e nação, além da percepção de como lidam com a mensagem fotográfica. Tal ferramenta constituiu-se de uma “sequência didática” composta por problemas-mobilizadores e fontes documentais que estimularam o trabalho reflexivo em grupos e a socialização dos saberes em rodas de diálogos.

Um conjunto de vinte fotografias foi selecionado do livro didático em uso (BOULOS JR, 2015), a partir dos laços protonacionais indicados por E. Hobsbawm e B. Anderson com o intuito de identificar como os estudantes lidam com os registros fotográficos e se os concebem como evidências na medida em que expõem suas explicações históricas. A missão decorreu da resolução de um problema fictício, no qual os discentes deveriam observar e apontar elementos nacionais contidos nos documentos visuais e, assim, problematizar a construção do conceito histórico de nação.

O universo da pesquisa-ação foi formado por sessenta estudantes, dividido em dois grupos, pertencentes a duas turmas do 9º ano do Ensino

Fundamental II, da Escola Municipal Tharcilla Barbosa da Franca, em João Pessoa/PB.

Na primeira etapa, as turmas foram divididas em pequenos grupos e as vinte fotografias distribuídas. O desafio foi responder o seguinte problema-hipotético: um turista, ao visitar o Brasil, perdeu todas as fotografias registradas após um ataque cibernético de um hacker em seu *smartphone*. A missão consistiu em ajudá-lo a reunir imagens que expressem/lembrem a nação brasileira selecionando algumas fotografias que o grupo possui em sua coleção particular. Para este fim, quais imagens cada grupo escolhe entregar ao viajante?

Após a seleção dos registros visuais os discentes foram convidados a apresentá-los ao grande grupo, buscando justificar os porquês de suas escolhas. A todo o momento os alunos eram estimulados a apontarem elementos nacionais identificados nas fotografias e dizer, se estes, foram os responsáveis pela formação dos Estados nações ou, ao contrário, foram criados posteriormente para justificar a condição nacional.

O momento dialogado na aula possibilitou o confronto de ideias, enriquecendo a problematização do conceito de nação. Os discursos e as perguntas captadas por instrumentos de áudio e posteriormente transcritas compõem um rico material de análise das ideias históricas dos estudantes, apontando caminhos para a sofisticação da aprendizagem.

A pesquisa deu prosseguimento analisando as falas dos discentes para, em seguida, fundamentar a construção de um instrumento didático-pedagógico com o objetivo de potencializar a sofisticação do pensar historicamente, ou seja, de promover novas situações favoráveis aos alunos para estarem dispostos a lerem o mundo a partir da imaginação histórica, noutra palavras, com a historicidade nos olhos. Esta é, inclusive, uma condição que requer um “letramento histórico”, ou melhor, uma utilização das

competências específicas do saber histórico para a construção de narrativas abertas à criticidade e a contrapontos que garantam a continuidade da reinterpretação da história.

Após a análise dos resultados foi elaborado um jogo didático<sup>2</sup> como aprimoramento do trabalho de pesquisa realizada, sendo construído a partir de uma proposta metodológica com o uso de fontes visuais, no caso particular, a fotografia.

### **Reafirmando o lugar do professor-pesquisador: considerações finais**

O olhar sensível para as aprendizagens dos estudantes foi a bússola que direcionou a realização desta pesquisa. Pensar em caminhos possíveis que oportunizassem aprender e ensinar História foi, portanto, um movimento constante de “reinvenção” do fazer docente.

Mobilizar os estudantes a inferir sobre os conceitos que dão forma e constroem o conhecimento histórico a partir da observação, problematização, identificação, comparação, argumentação e explicação é garantir-lhes centralidade na produção de saberes significantes em seus percursos escolares diários.

Da identificação das dificuldades dos/as alunos/as em compreender os conceitos históricos em diferentes momentos de suas trajetórias escolares, à apropriação de aportes teóricos que nos conduzissem a sofisticação do pensamento histórico, até a elaboração do jogo enquanto estratégia didático-pedagógica nos foi permitido abrir o horizonte de expectativas do ensino e da aprendizagem histórica nas salas de aula.

Diante disto, ao optarmos pela metodologia da pesquisa-ação, cuja abrangência possibilita investigar o fenômeno educativo em suas múltiplas vivências, reafirmamos o lugar de fala do professor-pesquisador que se percebe e observa o dinâmico dia-a-dia de suas experiências nas aulas de história possibilitando-o, assim, identificar e analisar as especificidades

das práticas escolares, olhando-as “de dentro para fora” e investigando os “segredos” do ensinar e aprender.

Finalizamos, assim, reafirmando a importância na realização de investigações sobre nossas intencionalidades pedagógicas que persigam em perscrutar as práticas e os saberes circulantes e mobilizados nos espaços escolares.

Assim, por conseguinte, o diálogo entre o campo de experiência docente e acadêmica promove profundas reflexões sobre a construção do conhecimento histórico nas aulas através do exercício do fazer historiográfico, pensado a partir do método e arcabouço desta ciência, em diálogo construtivo e ampliado com as situações de aprendizagem e com as múltiplas facetas constitutivas da escola, das suas diretrizes, finalidades e relações sociais.

Notas:

1. Jacques Le Goff (1990) concebe a todo documento o status de monumento, reconhecendo as operações de poder inerentes a todos os suportes detentores dos traços da memória coletiva. Os documentos são, assim como os monumentos, suportes da memória compostos por sinais do passado, evocando-o e perpetuando-o.
2. O movimento final da investigação resultou na construção do jogo de cartas – “Construindo saberes: Nação, História e imagem” – enquanto instrumento didático-pedagógico. Seu público-alvo são os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e deve ser jogado em pequenos grupos. Os grupos-participantes devem realizar uma missão de acordo com as propostas contidas das cartas.

## Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**; tradução Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- ARAÚJO, Hugo A. **Múltiplos olhares para a aprendizagem histórica**: o conceito de nação através de evidências visuais. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 150 p. 2018.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de letras. História**. Porto, III Série, vol. 2, p. 13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 115-126, jan/jul. 2007.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectiva da educação histórica. Rio Grande do Sul: Editora UNIJAI, 2009, p. 54-76.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: vontades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p. 59-71, out/dez, 2011.
- BARCA, Isabel. Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **Hist. R.** Goiânia, v.17, n.1, p.37-35, jan/jul. 2012
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História & Cidadania**, 9º ano. 3. ed. - São Paulo: FDT, 2015
- COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.
- GOFF, Jacques Le. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- HOBBSAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1870**: programa, mito e realidade; Tradução: Maria Celia Paoli, Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.42, p. 19-42, out/dez. 2011

MAUAD. Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n°2, p.73-98, 1996.

MAUAD. Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ.** (online), Porto Alegre, v.19, n. 47, set/dez, p.81-108, 2015

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n° 8, p. 174-196, 2015.

## **A utilização do livro didático como fonte e objeto de pesquisa histórica no debate sobre História e Pré-História**

*Luiz Adriano Lucena Aragão*

### **INTRODUÇÃO**

[...] não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. (SEVERINO, 2007, p.51).

Partindo da precisa recomendação que o professor Severino propõe. Pensar a relação entre o fundamento teórico e o desdobramento metodológico de uma pesquisa é explorar o caminho de sua investigação. Com isso, afirmamos que, pretende-se neste trabalho apresentar a construção metodológica usada para analisar os conceitos de História e Pré-história presentes em 5 (cinco) coleções de livros didáticos de História aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 20017-2019. É a articulação da “malha” teórica com os dados pesquisados que resultaram em um traçado metodológico que vislumbramos demonstrar a seguir.

Inicialmente, cabe ressaltar que o leitor encontrará um texto com caráter, por vezes, descritivo. A medida que abordaremos a pesquisa História e Pré-história, investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de história<sup>1</sup> pontuaremos os traços metodológicos que nortearam o estudo, tais como: a linha teórica construída que possibilitou levantar os dados

para análise historiográfica; as fontes que embasaram a pesquisa e, por último; o método de análise.

Atrelado à essa perspectiva inicial, traremos para a reflexão do Ensino de História os seguintes questionamentos: a) Como utilizar o Livro Didático de História como fonte? Quais caminhos metodológicos encontramos ao analisar conceitos nos Livros Didáticos? c) Por que se fazem necessários estudos sobre o Livro Didático? As indagações mencionadas apontam as perspectivas pelas quais o tema será analisado.

### **A utilização do livro didático como fonte histórica**

Consideramos o livro didático como fonte, por permitir ao campo da pesquisa histórica o contato com os conteúdos que dialogam com o projeto de formação humana do tempo presente. Nesse sentido, o livro é fonte por estar presente no universo escolar desde meados do século XIX. É considerado uma ferramenta didática complexa e um artefato da tradição escolar. Faz parte do cotidiano escolar, tornou-se um objeto constituído de memórias e histórias, um documento a ser problematizado e discutido por diferentes grupos de pesquisa. Assim, entendendo as particularidades das pesquisas que envolvem o livro didático, neste trabalho busca-se contribuir com os estudos preocupados com os conteúdos ensinados nos livros didáticos, observando os usos dos conceitos de história e pré-história no texto didático.

Segundo Caimi (2008, p.132), nas últimas décadas do século XX, o campo do Ensino da História passou por transformações importantes redefinindo a dinâmica e a forma de se perceber a História. No sentido de valorizar o olhar historiográfico para questionamentos de verdades absolutas. De compreender a construção dos fatos e as narrativas históricas, a partir dos problemas históricos, da escolha das fontes pelos historiadores e do caminho metodológico adotado. De romper com a visão de tempo

linear, ampliando a noção para múltiplas temporalidades. Além das problematizações e temáticas trabalhadas em programas escolares passarem a ter reflexões com base em anseios sociais do tempo presente. Ao passo que a construção do conhecimento histórico escolar vem sendo pautado em reflexões históricas e não mais pelo processo de memorização.

Dentre as diversas ferramentas didáticas que comportam em maior ou menor grau as mudanças em curso no Ensino de História, o livro didático tem um o papel privilegiado. Está presente no cotidiano dos alunos, que o faz ser facilmente identificado e relacionado ao ambiente escolar. E como coloca Bittencourt (2011), por ser um objeto cultural complexo e de múltiplas facetas e funções no ensino. Entre estas funções Freitas destaca pelo menos seis exercidas pelo livro nesse contexto:

[...]reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada (FREITAS, 2009, p.14).

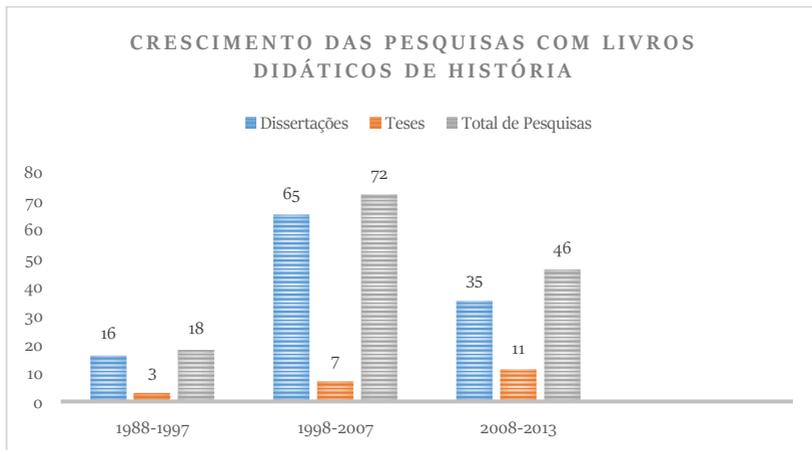
Percebe-se no livro didático o caráter sistematizador do saber histórico escolar. Mesmo que os alunos não percebam, de imediato em suas práticas escolares e no manuseio do livro, ocorrem as operações historiográficas, reflexos do conteúdo didático e da forma como os professores e os alunos interagem na construção do conhecimento histórico escolar. Espera-se que na mediação do professor, nas aulas de história e no contato do aluno com o livro escolar, sejam condensados os conceitos, tornando possível perceber as ligações entre os períodos históricos e os sentidos e as finalidades da disciplina história.

O livro didático e as coleções didáticas têm sido uma fonte de pesquisa em desenvolvimento em um número maior, cada vez mais, em diversos países. A visão de fonte histórica hoje é que se trata de documentos que os

historiadores se valem para a construção da narrativa histórica em suas pesquisas. “A História se utiliza de documentos, transformados em fontes pelo olhar do pesquisador” (PINSKY; DE LUCA, 2015, p.07). Os livros constituem uma fonte rica e complexa que despertam o interesse dos historiadores para o estudo de questões relativas à educação, à cultura e ao ensino de determinada disciplina. O livro cumpre um papel social que perpassa pelo aluno, professor, editor, escola, abarcando temas sociais, políticos, religiosos e históricos. Veicula métodos e técnicas de aprendizagem atrelados a um sistema de valores perpetuados no processo de escolarização.

No Brasil, nos últimos 30 anos assistimos, tem-se um crescimento das pesquisas com livro didático de história, conforme gráfico abaixo, baseado nas pesquisas de Caimi (2013)<sup>2</sup> e de Ferreira (2015)<sup>3</sup>.

Gráfico I: Crescimento das pesquisas com os livros didáticos de História na década de 1990 e 2000



Fonte: ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena, 2020.

Na pesquisa da professora Flávia Caimi, foram catalogados e analisados 72 trabalhos: 65 dissertações e 7 teses, entre os anos de 1998-2007. A

professora Caimi, mesmo pesquisando uma década posterior, traz o seguinte dado: entre 1988 e 1997 foram produzidas 16 dissertações e 3 teses. Então, em uma década houve um crescimento de 279%, isso indica uma maior intensidade no ritmo das pesquisas referentes ao livro didático de história nas últimas décadas.

Na pesquisa da Professora Danielle Ferreira foram catalogados e analisados 46 trabalhos: 35 dissertações e 11 teses, nos anos de 2008-2013. Se compararmos o crescimento percentual das pesquisas veremos que em relação às dissertações houve um decréscimo de 46,10%, mas em relação às teses houve o maior crescimento, em dados comparativos das três décadas<sup>4</sup>, de 57,10%.

As autoras dividiram os temas de pesquisa por categorias. Na perspectiva de Caimi o livro será analisado a partir das seguintes temáticas: etnias e pluralidade, linguagens, cidadania, usos do livro didático de História pelo professor, gênero, análise de conteúdo, História do ensino de História, concepções do livro didático, categorias de aprendizagem e historiografia. Já Ferreira elencou as seguintes temáticas: linguagens, negros e indígenas, ditadura, perspectivas da ciência histórica, usos dos livros didáticos, temas diversos, políticas públicas, temas regionais, História da Educação, coleções específicas e representações sociais. Neste ponto as pesquisas se distinguem mais, pois, segundo Caimi, é sempre uma decisão do pesquisador classificar as temáticas e quais temáticas serão agrupadas (2013, p.41), logo se percebe que, de um período para outro, os temas pesquisados mudam, conforme a importância histórica e os debates suscitados na academia, na escola e na sociedade.

Etnias e pluralidade, linguagens, cidadania figuram como as temáticas mais pesquisadas entre 1998 e 2007, seguidas de usos do livro didático de História pelo professor, gênero, análise de conteúdo, História do ensino de História. Em um total de 38 dissertações do primeiro grupo e 20 do

segundo. Na pesquisa de Ferreira (2015) aparecem negros e indígenas, perspectivas da ciência histórica, usos do livro didático e temas diversos, juntos a esses temas têm 23 dissertações. Além de identificar as tendências de cada década, as historiadoras conseguem revelar mais uma importante função do livro didático como fonte histórica para estudo do ensino de História. Demonstram que perpassam pelo livro as temáticas estudadas em âmbito acadêmico e debatidas nas sociedades.

### **Como analisar conceitos nos livros didáticos de história?**

Uma pesquisa sobre conceitos na literatura didática, de acordo com de Caimi (2013) e Ferreira (2015), estaria situada entre as temáticas de análise de conteúdo, trabalhando na comparação e análise dos fragmentos dos textos didáticos, e a perspectiva da ciência histórica no livro didático, abordando as características da historiografia presentes na escrita didática.

Do ponto de vista da teoria, para se trabalhar os conceitos de História e Pré-história nos livros didáticos, é necessário um aporte teórico. Esse direcionamento teórico veio da História Conceitual ou História dos Conceitos, o campo da história preocupado com a semântica das narrativas. E para entender as transformações dos sentidos históricos presentes nos conceitos usamos a teoria proposta pelo historiador Reinhart Koselleck, no que concerne a História dos Conceitos.

Para Koselleck (2006) a palavra para se tornar um conceito passa por transformações, em diferentes tempos históricos, a partir das quais identificam e passam a representar uma dada realidade histórica. Cada época comporta diversas temporalidades, as diferentes sociedades percebem, apreendem, compreendem, sentem e ressignificam o tempo. Assim, ocorre, também, com os conceitos na História, que são ressignificados em diferentes períodos. As palavras para designarem uma definição histórica

carregam sentidos e significados construídos historicamente. Koselleck exemplifica, abaixo, através da palavra Estado os elementos sócio-históricos que o tornam um conceito:

Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. Que elementos estão incluídos na palavra "Estado" para que ela se torne um conceito? Dominação, território, burguesia, legislação, jurisdição, administração, impostos, Exército - citando aqui os mais recorrentes. Esses conteúdos diversos, com sua terminologia própria, mas também com sua qualidade conceitual, estão integrados no conceito "Estado" e abrigam-se sob um conceito comum. Os conceitos são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. (KOSELLECK, 2006, p. 107).

Para analisar os conceitos de História e Pré-história foi necessário fazer um levantamento dos significados que esses termos tiveram através da História. Com o conjunto de significados estruturados, houve a comparação com o texto didático, observando permanências, mudanças e ressignificações dos termos. Mas a comparação citada se deu com a montagem das categorias de análise juntamente com uma metodologia que possibilitasse a analogia do texto didático, extraído dos livros didáticos, com os levantamentos teóricos pesquisados na historiografia dos conceitos.

Depois do embasamento teórico, o primeiro passo foi a separação das fontes (diretas e indiretas), escolha da metodologia e a montagem das categorias de análise. Os livros didáticos, conforme tabela seguinte, constituem a principal fonte da pesquisa:

Tabela 1: Coleções mais distribuídas do Ensino Fundamental (anos finais)

Colocação	Nome da coleção	Editora	Autor	Quantidade de exemplares (6º ano)
1º	História, Sociedade e Cidadania	Editora FTD	Alfredo Boulos Júnior	923.792
2º	Projeto Araribá	Editora Moderna	Maria Raquel Apolinário	478.724
3º	Vontade de Saber	Editora FTD	Adriana Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini	315.013
4º	Projeto Mosaico	Editora Scipione	Claudio Vicentino; José Bruno Vicentino	288.248
5º	Historiar	Editora Saraiva	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues	219.441

Fonte: FNDE. Tabela sistematizada por Aragão, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>.

As 5 (cinco) coleções (tabela 1) somadas perfazem um total 2.225,218 (dois milhões, duzentos e vinte e cinco mil, duzentos e dezoito) exemplares, que correspondem a 70% dos livros mais distribuídos para os alunos das escolas públicas. Através de um cruzamento de dados estatísticos, das distribuições dos livros, fornecidos pelo PNLND, chegamos aos mais distribuídos. Logo, os conceitos de História e Pré-história para o 6º ano do Ensino Fundamental que mais circulam (oficialmente) nas escolas, por meio das coleções didáticas, são os elencados para este estudo.

Para analisar o texto didático (nas fontes diretas) recorreremos também às fontes indiretas como, jornais de época (Diário de Pernambuco em sua edição de 06 de maio de 1881), Dicionários (Dicionário de Arqueologia, Alfredo Mendonça de Souza (1990) e Paul Bahn (2004) no dictionary of archaeology) do século XX e XXI e entrevistas com diferentes gerações de pesquisadores (arqueólogos). Procuramos saber dos professores de Universidades Federais do Brasil como eles constroem suas narrativas para definir os conceitos de História e Pré-história e qual é a relação estabelecida entre ambos os conceitos. Para compreendermos a discussão acerca

do debate atual, sobre Pré-história, recorremos a metodologia da história oral, sobretudo, a partir da técnica de entrevista via e-mail com professores (a) e pesquisadores do campo da Arqueologia que defendem a permanência do conceito no cotidiano escolar e na literatura científica. Essas fontes foram citadas com a ideia de entender o percurso metodológico geral do trabalho, mas não serão analisadas neste texto.

A movimentação para entender a construção dos significados dos conceitos História e Pré-história através de diferentes fontes foi necessária para perceber em diferentes momentos históricos os significados dos termos pesquisados bem como montar as categorias de análise. A montagem das categorias de análise procurou identificar nos livros os conceitos, a historiografia, a periodização e as fontes. Utilizando-se das seguintes categorias: 1 - terminologia, 2 - adequação conceitual, 3 - atualização historiográfica, 4- periodização, 5- fonte e 6 - perspectiva historiográfica. Dentre as 6 (seis) categorias elencadas, separamos a categoria 1- terminologia para demonstrar o procedimento metodológico de análise realizado.

Quadro 1: Terminologias utilizadas nas coleções para o conceito de História e Pré-história

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Terminologia	"A História estuda justamente o processo de mudanças ocorridas nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no campo da tecnologia, da moda, da alimentação, da construção de moradias, do lazer, entre outras." "mudanças"; "permanências"; "sociedade" "passado"; "presente"; "tempo". p.13-14	"Divisão tradicional da História"; "fatos importantes para os povos da Europa"; "há povos que não utilizam a escrita". p.40
Projeto Araribá		"Hoje está claro para os historiadores que a história não é o retrato do passado, mas uma hipótese, ou seja, uma interpretação fundamentada sobre parte do passado." "ciência humana"; "passado"; "presente"; "acontecimentos"; "futuro"; "pergunta" "investigar". p. 18-20.	"A periodização mais utilizada em livros de história foi criada por estudiosos europeus"; "anula a história de outros povos". p.28
Vontade de Saber		"ações dos seres humanos no tempo e no espaço"; "transformações"; "permanências"; "rupturas"; "simultaneidade"; "passado"; "presente"; "sociedade"; "cultura" "interpretação"; "análise"; "diferenças"; "semelhanças" p. 16-17.	O livro não faz uso do termo Pré-história.
Projeto Mosaico		"ciência"; "transformação"; "permanência"; "sociedade"; "acontecimento"; "sentido"; "passado". p. 11-15	"não desenvolveram a escrita"; "divisão"; "invenção da escrita"; "atrasados"; "primitivos". p.25
Historiar		O livro abre o capítulo de introdução aos estudos históricos com a temática de Cultura e Diversidade. "sentido"; "cultura"; "informações"; "conhecimento"; "mudanças"; "passado"; "narração"; "construção"; "memória" p.10,16,21 e 22.	"atividade cultural" "etnocentrismo" "escrita"; "tradicional". p.40

Fonte: ARAGÃO, 2019, p. 75

Sem abrir mão da análise do corpus documental e da operação historiográfica que norteiam as pesquisas do campo do Ensino de História e outros campos da História, buscou-se analisar o conteúdo do livro didático, a partir de fragmentos textuais recortados de sua literatura didática para, no processo analítico, responder às questões indagadas no estudo.

Na categoria 1 terminologia a exploração do material se deu através da montagem dos quadros (quadro 1) e dos recortes textuais e das seleções de palavras que representam os conceitos pesquisados. Procuramos investigar também as características comuns nos conteúdos e nos elementos historiográficos trabalhados nas coleções. A terminologia diz respeito ao conjunto de termos específicos ou sistema de palavras que designam os vocábulos de uma determinada área. O que se observa no quadro 01, acima, é a identificação das terminologias usadas nos livros didáticos através das palavras que expressam e sintetizam os termos História e Pré-história.

Identificamos no quadro 01, acima, as palavras relacionadas à História: mudança, permanência, passado, presente, tempo. Essas palavras só têm sentido para a formação do conceito se forem utilizadas dentro de um contexto social. Então, as transformações sociais, de acordo com as coleções analisadas, apresentam uma ampliação de sentido: simultaneidade, ruptura, acontecimento, memória, esses termos se juntam a estruturação do conceito de História pela convergência de mais alguns verbetes: formação, conhecimento, construção interpretativa e narração. É observado que o termo História permanece o mesmo, mas o sentido é ampliado.

Da terminologia extraída dos livros didáticos identifica-se a confluência de palavras para o que se entende por História hoje: uma ciência cujo objetivo é entender as transformações, as permanências, os usos do passado, a memória, a cultura das sociedades em diferentes tempos e espaços para apontar caminhos, através de um viés crítico, que reparem injustiças,

políticas desastrosas e posturas do próprio homem que degradem a condição humana.

Na análise, do quadro 01, em relação ao termo Pré-história observa-se dois movimentos: alteração semântica e ampliação do conceito. Os livros trazem o conceito expresso em suas páginas, quando fazem menção ao termo Pré-história, justificando uma periodização tradicional. E identificam no termo e no uso da periodização a relação com a adjetivação, atrasado e etnocêntrico. O termo está relacionado às palavras como escrita, divisão, primitivo seguido de uma explicação crítica para os usos desses termos. Encontra-se também a palavra cultura como indicação de que a produção cultural humana é importante em toda a História.

Logo, os livros associam de forma crítica os termos divisão, etnocêntrico, primitivo, atrasado e periodização tradicional para levar o aluno a refletir sobre a ligação do termo Pré-história que nas coleções é apresentado como um conceito em desconstrução que se mantém nos livros didáticos por força da tradição escolar. Por outro lado, a manutenção do termo nos livros didáticos, pode levar o aluno a refletir sobre a inadequação do vocábulo com o pensamento histórico dos nossos dias.

### **A necessidade de estudos sobre os livros didáticos**

As pesquisas sobre o livro didático de História no Brasil são importantes para que de tempos em tempos, teoricamente, o conjunto de informações sobre essas pesquisas sejam atualizados, reordenados e conflitados. Permitem também repensar novos rumos para os estudos e contribuir para aqueles que estão em andamento. Para Caimi:

[...] a multiplicidade de enfoques hoje existente nas pesquisas sobre o livro didático de História, a despeito da riqueza de perspectivas que apontam para os interessados no tema, demanda um esforço de articulação que busque integrar estudos, mapear tendências, apontar incongruências, indicar novos enfoques investigativos, de modo a preencher possíveis lacunas e, sobretudo,

contribuir para a ampliação e aprofundamento científico. (CAIMI, 2013, p.39-37).

Hoje, o livro didático de História tem um prestígio com os professores melhor do que em outras épocas. Segundo Glezer (1984), havia um embate ideológico na disciplina de História, que resultou em desencontro da narrativa produzida na universidade com o cotidiano escolar e o texto didático (produção didática). Entre as décadas de 1980-1990, tornou-se mais perceptível que a narrativa didática estava desconectada da produção historiográfica e distante da dia-a-dia escolar. Nas escolas eram comuns frases, ditas de maneira informal, do tipo “o livro didático é um mal necessário”, “um bom professor não precisa do livro didático”, “não usem esse livro, é todo decoreba”.

O livro didático foi e é o principal instrumento didático presente no cotidiano escolar. Para muitos alunos, o único livro que possuem em suas casas. É na avaliação, nos estudos e na experiência diária que podemos criticar e melhorar o livro didático. Não adianta, sem estudos específicos e científicos, condenar o livro pelo seu passado, pelos desencontros teóricos e, muito menos, pelo senso comum escolar. Também não é transferindo para o professor a função, impossível, de dominar todo o conteúdo histórico ou permanecer condenando a narrativa didática a memorização autômata, prescindindo de seus aspectos reflexivos, um caminho plausível.

Sempre haverá crítica em relação aos materiais didáticos seja nos aspectos ideológicos, seja na qualidade do material ou na precisão e atualização das suas informações. De acordo com a professora Flávia Caimi, as críticas aos livros didáticos de História têm sido dirimidas. E isso tem a ver com o aperfeiçoamento dos livros didáticos por parte do Ministério de Educação, desde a década 1990, através de Programas como PNLD

que garante a chegada dos livros nas escolas com o mínimo de erros ou imperfeições editoriais.

A qualidade do livro didático passou a ser validada pela Universidade e por professores em todo o Brasil desde a escolha a análise nos Guias dos Livros Didáticos. Há mais de uma década, o Programa Nacional do Livro Didático analisa, de forma sistemática, criteriosa e eficaz, toda produção didática ofertada às escolas. Este salto qualitativo associado a uma participação efetiva da Universidade tanto promoveu a melhora no livro didático que resultou em um olhar crítico positivo para o material atualmente, como contribuiu para uma aproximação e um maior diálogo Universidade/Escola e a ampliação das pesquisas nas áreas de ensino de História. O olhar contemporâneo para o livro didático revela deixar este de ser entendido como uma produção menor para ocupar o espaço de “um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004, p.01).

### **Considerações finais**

Pesquisar o livro didático no campo do Ensino de História na condição de objeto de estudo ou fonte histórica é cada vez mais importante. Questionar se determinado tema está presente ou não no livro didático e como são apresentados e trabalhados os diversos conteúdos. Possibilita identificar a persistência de determinados problemas na produção didática, defasagens históricas, estereótipos, racismos, preconceitos, discriminação, etnocentrismo. Os estudos devem ter atenção à contextualização dos assuntos abordados nos livros, às relações que determinados conceitos podem estabelecer, às digressões que, porventura, apareceram no livro etc. Por isso, é importante também a análise das especificidades dos conceitos históricos a ser apreendido no processo de escolarização.

Ao analisar os 5 (cinco) livros - **História, Sociedade e Cidadania**, Editora FTD, Autor: Alfredo Boulos Júnior (2015); **Projeto Araribá** - História, Editora Moderna, autora: Maria Raquel Apolinário (2014); **Vontade de Saber** - História, Editora FTD, autor(as): Adriana Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini (2015); **Projeto Mosaico** - História, Editora Scipione, autores: Claudio Vicentino; José Bruno Vicentino (2016); **Historiar**, Editora Saraiva - autores: Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues (2015) - percebeu-se que e os sentidos nos conceitos postos a historiografia escolar passam por ressignificações e que os conceitos são modificados por diferentes percepções e temporalidades.

Em relação ao conceito de História, nas coleções estudadas, tivemos sentidos amplos e conjugados que expressam acontecimento, memória, narrativa e interpretação. Além de convergir para uma ideia de História atual que nos remete aos sentidos de informação, conhecimento, construção interpretativa e narração. Isso indica uma ressignificação conceitual presente nas coleções.

Quando a mesma análise é feita com o conceito de Pré-história, percebe-se um termo com pouca clareza nas páginas didáticas, não ressignificado. O que nos faz questionar o porquê do termo ser mantido nos conteúdos escolares. O que aparece de forma explícita ou percebida, apenas no conjunto da literatura didática, é o termo Pré-história ligado a justificativa de uma periodização tradicional que faz parte da cultura escolar. Identifica-se no termo e no uso da periodização algo atrasado e etnocêntrico.

A Pré-história conceitual dos livros didáticos está atrelada às palavras como escrita, divisão da História, primitivo e atrasado. Essa ligação entre um passado primitivo e o termo Pré-história, notadamente, pelo uso de expressões como “atraso”, “primitivo”, “iletrados”, conforme foi visto, justifica o imaginário que permeia a criação de um homem primitivo, um

homem antigo, atrasado e perpassa sutilmente através da literatura didática e reproduz veladamente estereótipos e preconceitos.

Pesquisar o livro didático significa inquietar-se para revelar os aspectos críticos-reflexivos inerentes ao conteúdo e à narrativa histórica presentes nas coleções estudadas. A preocupação com o debate nos livros escolares sobre os conceitos históricos é fundamental para aprimorar a linguagem didática com uma argumentação qualitativa que permita produzir uma narrativa atualizada sob muitos aspectos das tendências historiográficas.

#### Notas:

1. Tema da dissertação de mestrado, do programa de pós-graduação em História da UFRPE, defendida em 03/072019, que investigou como as narrativas didáticas exploram os conceitos de História e Pré-história nos livros didáticos, dos anos finais, do ensino Fundamental, através da análise dos 5 (cinco) livros didáticos mais distribuídos para as escolas públicas do país aprovados no PNLD de 2017-2019.
2. As pesquisadoras catalogaram os trabalhos científicos (dissertações e teses) sobre livros didáticos de História produzidos entre 1998 a 2007 e 2008 a 2013 e que se encontram disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. As duas estudosas utilizaram critérios metodológicos de pesquisa e filtros de dados de forma semelhantes como: identificação dos gêneros dos autores, da região de produção dos trabalhos, das universidades, das tendências, dos temas abordados, do percurso metodológico e, por fim, da ausência de alguns temas a serem abordados nos livros. Flávia Caimi faz o inventário das temáticas de pesquisa nos livros entre os anos de 1998 a 2007.
3. Daniele Ferreira continua o trabalho realizado por Caimi mapeando os anos de 2008 a 2013.
4. Na pesquisa da professora Danielle Ferreira os dados catalogados não correspondem a uma década inteira, mas a 5 (cinco) anos, portanto se faz necessário uma nova catalogação de dados para chegar a um crescimento ou decréscimo real das três décadas.

## Referências

- ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. **História e pré-história: investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de história**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 149 p. 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. Universidade de São Paulo, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História**. Campinas: UNICAMP, 2013
- FERREIRA, Danielle da Silva. **Patrimônio cultural Pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 199 p. 2015. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5186>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Bueno de. **Livros didáticos de História: escolhas e utilizações**. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 11-19.
- GLEZER, Raquel. Novos livros & velhas ideias. **Revista Brasileira de História**, 4, n. 7, p. 149-154, 1984.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

OLIVEIRA, Ana Lúcia do Nascimento; ANDRADE, Juliana Alves de; ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena. O conceito de Pré-história nos livros didáticos de História no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n.47, p. 277 - 302, set./dez. 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina. **O historiador e suas fontes**. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007

### **Coleções utilizadas.**

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: história**. 4.ed. São Paulo: Moderna. 2014.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 3.ed. São Paulo: FTD, 2015.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PELLEGRINE, Marco César. **Vontade de saber história**. São Paulo: FTD, 2015.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto mosaico: história**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

## **O manual do professor como objeto e fonte de pesquisa: desafio metodológico na pesquisa em ensino de história**

*Elisângela Coêlho da Silva  
Marta Margarida de Andrade Lima*

Conciliando como interesses de pesquisa as temáticas de Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais nossa dissertação<sup>1</sup> construída no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da UFPE/UFRPE investigou o tratamento das orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a cultura e história da África em manuais do professor de livros didáticos de História do Ensino Médio. A problemática construída teve como foco, questionar em que medida estas orientações contribuem no sentido de questionar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos.

Para responder a tal questionamento analisamos os manuais do professor de livros didáticos de coleções aprovadas e selecionadas por professores de História do Ensino Médio no PNLD 2015, suas orientações teórico-metodológicas, sugestões de atividades e materiais de leitura para alunos e professores referentes aos conteúdos relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais, e especialmente, a cultura e história da África, em diálogo com a perspectiva teórica e política-educacional dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da constituição dos saberes históricos escolares.

Compreendemos os saberes escolares como saberes específicos que associam conhecimentos produzidos pelas ciências de referência, saberes

docentes, materiais didáticos, práticas culturais da sociedade e ações dos sujeitos no interior da escola (LIMA, 2013). Caracterizando-se, dessa forma, como saber de formação complexa e relacional entre a diversidade dos fenômenos que concorrem para a sua produção.

A legislação antirracista<sup>2</sup> ao determinar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena problematiza os processos de seleção sociocultural presentes nas práticas curriculares devendo impactar os diversos elementos que compõem a construção dos saberes históricos escolares.

Os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos nos forneceram uma perspectiva teórica e político-educacional para análise dos significados e desafios representados pela referida legislação, na perspectiva indicada por suas Diretrizes Curriculares ao afirmarem, em suas determinações, que

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica **trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores** [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...] **provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos**, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004<sup>a</sup>, p.8, grifos nossos).

O desafio que a legislação antirracista nos coloca, enquanto educadores e educadoras, passa pelo combate a uma geopolítica do conhecimento que estabelece como válidos apenas os conhecimentos, discursos e epistemologias europeias. Negando, ocultando, silenciando todas

as outras formas de pensamento, conhecimentos. Os conhecimentos “outros”, as epistemologias “outras”.

Dessa forma em nossa pesquisa usamos como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, e de modo especial os estudos e discussões dos autores do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade como Walter Dignolo (2005, 2008, 2011), Edgardo Lander (2005), Aníbal Quijano (2005), Arturo Escobar (2003), Nelson Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2008, 2009) em torno da colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza representam uma crítica consistente e inovadora ao eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento e ao legado colonialista (CONCEIÇÃO, 2015). Buscando uma abordagem na perspectiva dos silenciados, desqualificados, subalternizados (FERREIRA, 2013), e valorizando o diálogo intercultural, a partir da interculturalidade crítica (WALSH, 2008; 2009). Entendo a interculturalidade “como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos [...] concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

As determinações da legislação antirracista para a educação surgem como resposta à seleção cultural do currículo eurocentrado e a negação, silenciamento e exclusão de outras história e epistemologias. O que nos levou ao diálogo com as teorias curriculares que discutem a racialização do currículo, o papel da linguagem, da construção de significados e das práticas discursivas na construção e naturalização da realidade social. Pensando o conceito de raça, a partir de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, refletindo sobre a construção e naturalização da diferença como construção linguística e discursiva mediadas por relações de poder. Em sintonia com as teorias pós-colonialistas do currículo e sua análise da representação enquanto construção da imagem do outro que envolve a produção de subjetividades permeadas por relações de poder.

### **Caminhos percorridos pela pesquisa em ensino de história**

Partindo da historicização dos processos de luta e mobilização da população negra na construção da conjuntura que tornou possível a promulgação de uma legislação antirracista voltada para a educação, buscamos refletir sobre os significados da legislação e suas diretrizes curriculares, bem como os desafios das políticas públicas relacionadas à sua implementação. Destacando entre elas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>, por compreendê-la como uma ampla política pública que associa ações de avaliação, compra e distribuição de material didático qualificado e a formação continuada de professores(as) através de suas especificações em editais e nas finalidades do Manual do Professor, entendido como “instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente” (BRASIL, 2013<sup>b</sup>, p.42).

Entre os desafios para a implementação da legislação antirracista a construção de políticas de materiais didáticos e a formação de profissionais da educação que contemplem suas problemáticas, buscamos analisar o papel, as contribuições, os limites e as possibilidades representadas pelo manual do professor, parte integrante dos livros didáticos brasileiros e pré-requisito para inscrição de coleções no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em nossa pesquisa o manual do professor se constituiu em objeto e fonte de pesquisa, levando-se em conta sua natureza, características e especificidades. Compreendendo-o como instrumento que mediatiza as abordagens teórico-metodológicas da história escolar e a formação continuada de professores, buscamos analisar suas possíveis contribuições como material de apoio pedagógico e, mais ainda, como suporte importante na formação continuada de professores e professoras de História do

Ensino Médio para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais e cultura e história da África.

Considerando ainda recente e incipiente a constituição do manual do professor como objeto de pesquisa e para construir um quadro panorâmico das pesquisas desenvolvidas sobre manual do professor no cenário acadêmico brasileiro, realizamos um levantamento das obras em níveis de mestrado e doutorado no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que agrega teses e dissertações desenvolvidas em instituições de ensino superior brasileiras.

Usando como termo de pesquisa, a expressão “manual do professor” e como marcadores temporais, os anos de 2004 e 2015<sup>4</sup>, encontramos na base de dados consultada 18 trabalhos publicados relacionados ao manual do professor, sendo 14 dissertações e 4 teses.

Constatamos que a maioria das dissertações relacionadas ao manual do professor foi produzida em Programas de Pós-Graduação em Educação (07 dissertações), área que responde por 50% dos trabalhos. Seguida pelas áreas de Letras, Linguagens e Linguística que juntas respondem por 35,7% dos trabalhos (5 dissertações). Em relação às teses, as Pós-Graduações nas áreas de Linguagens e Linguística concentram 75% dos trabalhos (3 teses) e Educação responde pelos outros 25% (1 tese). Na área de História encontramos uma única pesquisa (Mestrado em História Social/USP) e nenhum trabalho no campo do Ensino de História. Assim como também não encontramos trabalhos relacionando ao manual do professor e as temáticas associadas à educação das relações étnico-raciais.

A referida ausência de pesquisas anteriores obrigou-nos ao desafio de construirmos o próprio caminho. Um caminho cheio de idas e vindas, e voltas, muitas voltas. Uma trajetória que nos levou da seleção das coleções e, portanto, dos manuais a serem analisados à construção de um quadro de análises, buscando por um lado, contemplar aquilo que cada

coleção oferecia nos manuais como espaço de orientação ao(a) professor(a) e, por outro, a construção de uma estrutura que permitisse a análise comparativa de dados. Só após esta construção foi possível a coleta e análise segura dos dados. Que nos permitiu, por sua vez, o caminhar da reflexão teórico-metodológica à proposição didática, que caracteriza a produção acadêmica do mestrado profissional.

### **Cruzando caminhos: procedimentos e análises**

Trabalhando com a edição 2015 do PNLN, no universo de 19 coleções aprovadas para o componente curricular História do Ensino Médio, escolhemos analisar as duas coleções de maior e a de menor escolha por parte do professorado, conforme indicado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>5</sup>, cujo manuais do professor se constituíram em fonte e objeto de nossa análise.

Na impossibilidade de analisarmos na pesquisa, enquadrada no tempo acadêmico, todos os conteúdos relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais, partimos especialmente do levantamento dos conteúdos relacionados à História da África e dos africanos trabalhados no livro do aluno nos três volumes de cada coleção.

Em seguida selecionamos os capítulos correspondentes no manual do professor, nos quais analisamos as estratégias pedagógicas utilizadas, os recursos didáticos e/ou paradidáticos utilizados, as atividades propostas, as sugestões de leituras complementares para alunos e professores, sugestões de filmes, vídeos, documentários, sites e páginas na internet e os projetos didáticos propostos para ampliar as possibilidades do trabalho com a temática.

Na análise do tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais e da história da África e dos africanos no manual do professor das coleções selecionadas, tomamos como base a legislação antirracista,

em especial a Lei 10639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004<sup>a</sup>, a Resolução CNE/CP nº 01/2004<sup>b</sup> e os critérios estabelecidos no edital do PNLD 2015.

O desafio enfrentado foi a construção de procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados na ausência de pesquisas anteriores capazes de orientar e subsidiar nossa prática. O desafio de construir conjuntamente a caminhada e o caminho.

Diante desse desafio o primeiro passo foi a construção de um sólido conhecimento sobre as características e peculiaridades dos manuais do professor, enquanto objeto de pesquisa, e, sobretudo, o domínio sobre a caracterização, organização, semelhanças e singularidades dos manuais objetos de nossa análise, buscando a partir dessa apreensão a construção de um instrumento que permitisse não só a coleta como também a análise comparativa dos dados coletados.

Afirmamos ter sido este, certamente, o maior desafio da pesquisa. Exigindo um debruçar sobre os manuais que envolveu muitas horas de estudos e análises sobre os referidos objetos de estudo e longas discussões entre orientanda e orientadora até a construção de “quadros de análises”, a partir da descrição das orientações teórico-metodológicas referentes a temática da cultura e história da África nos manuais do professor que nos permitiu apontar a localização das referidas orientações, sua tipificação/caracterização e exemplificação. Dessa forma produzimos em quadro de análise para cada coleção selecionada.

**Quadro 1:** Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África, na Coleção I - **História sociedade e cidadania**

Localização	Tipificação/Caracterização da Orientação	Exemplos
1. Planejamento e Objetivos		
2. Abertura de Unidades e Capítulos		
3. Texto Principal		
4. Box e Seções		

5. Atividades		
6. Textos e Atividades complementares		
7. Projetos		
8. Sugestões de vídeos, filmes e livros.		

Fonte: produção da pesquisa

**Quadro 2:** Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção II - **História Global: Brasil e Geral**

Localização	Tipificação/Caracterização da Orientação -	Exemplos
1. Objetivos da Unidade		
2. Contextualizando o Tema		
3. Textos de Aprofundamento e Temas para Reflexão		
4. Treinando o olhar		
5. Boxes		
6. Seções		
7. Projetos de Ação Interdisciplinar		
8. Material de pesquisa sugerido para o capítulo		

Fonte: produção da pesquisa

**Quadro 3:** Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção III - **Nova História Integrada**

Localização	Tipificação/Caracterização da Orientação -	Exemplos
1. Objetivos e problematizações		
2. Abertura		
3. Perguntas sobre as imagens		
4. Leituras e atividades		
5. Projeto		
6. Material de pesquisa sugerido para o capítulo		
7. Respostas das questões		
8. Amarrando as pontas		

Fonte: produção da pesquisa

O preenchimento de cada um dos quadros analíticos aqui apresentados permitiu a análise mais segura dos dados individualizados por coleção, resultado apresentado no penúltimo capítulo da dissertação, intitulado “O manual do professor: objeto e fonte de pesquisa”, e que apresenta na sequência das coleções selecionadas<sup>6</sup> a descrição da caracterização e

organização dos manuais, o quadro de análise devidamente preenchido e análise dos dados apresentados.

Para a referida análise dos dados buscamos uma aproximação das abordagens fenomenológico-hermenêuticas na perspectiva apontada por GAMBOA (2009, p.95): “Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas)”.

Para Elisa Gonsalves e Santos Filho o caráter qualitativo da pesquisa aponta para o compromisso com a compreensão, a explanação, a interpretação dos fenômenos e os significados dada as práticas (GONSALVES, 2007), o que não pode ser buscado “na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação” (SANTOS FILHO, 2009, p.43-44).

Dessa forma nossa análise e interpretação levou em conta o cruzamento entre referencial teórico construído ao longo da pesquisa e os dados coletados e apresentados nos referidos quadros de análise, buscando sustentação na análise de conteúdo na perspectiva apontada por Bardin (2011). Interessando-nos a análise de conteúdo como análise dos “significados” e desenvolvida com base nas etapas sugeridas por Bardin: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

### **Da reflexão teórico-metodológica à proposição didática**

Os resultados construídos nas análises do quadro analítico de cada coleção permitiram, por fim, a análise comparativa de dados que embasa as conclusões gerais da pesquisa apresentadas no último capítulo da dissertação, que apresenta o diálogo entre as referidas conclusões e a

construção da proposição didática que atende as características e especificidades de um Mestrado Profissional em Ensino de História. Para atender aos propósitos desta publicação buscaremos descrever de forma sucinta esse caminhar.

Entre as conclusões estabelecidas a partir da análise das orientações do Manual do Professor para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais e cultura e História da África nas coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio, aprovadas no PNLD 2015, destacamos, em primeiro lugar, que ocorreram avanços na abordagem de conteúdos e temáticas sobre a cultura e História da África, além da busca de construção de nexos com a História do Brasil e dos afro-brasileiros. Avanços, em grande parte, relacionados à necessidade de cumprimento das exigências da legislação antirracista e, especialmente, dos editais do PNLD, que tem ampliado, a cada edição, as exigências e especificações não só em relação à legislação antirracista, como também em relação às características e atribuições do Manual do Professor.

Em segundo lugar, observamos que nas coleções analisadas, com algumas variações em relação ao modelo de abordagem, os conteúdos sobre a História da África e sua distribuição nas três séries do Ensino Médio praticamente não sofrem alteração, o que acaba por confirmar a existência de um currículo comum, um “*currículo editado*”<sup>7</sup> (CAIMI, 2017), nas coleções de livros didáticos de história do Ensino Médio.

De modo que o primeiro volume de cada coleção dedica um ou dois capítulos aos povos africanos, contemplando a Civilização Egípcia e os chamados “Reinos” de Kush, Axum, de Gana, do Mali e do Congo. O segundo volume dedica um capítulo à temática da escravidão e tráfico negreiro, contemplando discussões sobre escravidão na África, o Imperialismo europeu e a chamada partilha da África, abrangendo as justificativas

ideológicas e motivações do imperialismo europeu, a Conferência de Berlim, a conquista da África e a resistência africana. Já o terceiro volume dedica um capítulo aos processos de independência dos países africanos após a Segunda Guerra Mundial<sup>8</sup>.

Ainda como resultado da influência das prescrições das diretrizes curriculares da legislação antirracista e dos editais do PNLD identificamos além da inclusão de conteúdos da História da África, em todos os volumes das coleções analisadas, avanços na inserção de discussões acadêmicas e recentes contribuições da historiografia, com a incorporação de alguns autores africanos e novas versões e interpretações sobre as temáticas relacionadas ao continente nas orientações do manual do professor.

No entanto, apesar dos avanços identificados, não podemos anunciar um deslocamento da perspectiva eurocêntrica que ainda orienta a própria narrativa da história escolar e a organização e distribuição de unidades e capítulos nos livros didáticos.

Nossas conclusões apontaram como necessário para além da incorporação de novas temáticas e conteúdos, que questionam ausências, a emergência de caminhos e perspectivas de mudanças no sentido da desconstrução de narrativas eurocêntricas e cronológico-lineares contribuindo para uma reconfiguração do ensino da História da África.

Perspectiva que orientou a produção da parte propositiva do trabalho construída no formato de Material de Apoio Didático para o (a) professor (a) de História do Ensino Médio, e pensado pela autora como:

uma proposição, contribuição, com sentido de partilha de experiências de leituras, escrita e ação pedagógica, como resistência à homogeneização de modelos e em busca de novas e outras práticas; tentativas de um fazer diferente, de reconfiguração de experiências, de construção de caminhos em busca do sensível, do possível e do vivenciável na construção de *outros* olhares e *outras* percepções sobre a África (SILVA, 2018<sup>b</sup>, p 4).

O Caderno de Leituras, intitulado AS IMAGENS DA ÁFRICA EM DISCUSSÃO: invenção e reinvenções<sup>9</sup>, busca questionar a chamada “invenção da África” (MUDIMBE, 2013) como passo inicial no sentido de sensibilizar professores(as) para a necessidade de problematizar a construção de imagens negativas em relação à África e aos africanos, e desconstruí-las em processo de reinvenção.

Propondo pensar historicamente a construção de imagens sobre a África, ressaltamos a necessidade de aproximações de uma perspectiva africana nos estudos dos temas da cultura e História da África, dos africanos e dos afrodescendentes.

Dividido em dois eixos temáticos, o Caderno de Leituras, problematiza a construção de imagens sobre a África e os africanos e socializa sugestões de leituras sobre a cultura e história africana e orientações teórico-metodológicas para o trabalho em sala de aula. O Eixo 1, intitulado Imagens da África discute e contextualiza a construção da África racializada, a “África sem história”, ou seja, a “invenção da África” na historiografia colonial, bem como a “negação da negação” e os esforços de “reinvenção da África” representados pelo pensamento de anticolonial de Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1923-1961), Kwame Nkrumah (1909-1972), Cheikh Anta Diop (1923-1986), Joseph Ki-Zerbo (1922-2006) e pós-colonial de filósofos africanos como Kwame Anthony Appiah, Valentim Yves Mudimbe e Achille Mbembe.

O Eixo 2, intitulado A história da África no “currículo editado”, reconhecendo, na ausência de um currículo oficial, o papel de “currículo editado” assumido pelo livro didático, tem por intencionalidade a socialização de leituras que, para além da inclusão de novos conteúdos sobre

história da África, apontam novas e outras abordagens, perspectivas e orientações teórico-metodológicas diante da complexidade e singularidades da história africana, buscando o “equilíbrio das histórias” (MORTARI, 2016), que não pode prescindir da escuta de vozes africanas, das análises em perspectiva africana, das contribuições dos historiadores e filósofos africanos.

Notas:

1. SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018<sup>a</sup>. 133p. Dissertação orientada pela professora Doutora Marta Margarida de Andrade Lima e vencedora da 2<sup>a</sup> edição do Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação, referente ao ano de 2018.
2. Conjunto formado pelos textos da Lei n° 10.639/2003, da Resolução CNE/CP n° 01/2004, do Parecer CNE/CP n° 03/2004, e da Lei n° 11.645/2008” (BRASIL, 2013<sup>a</sup>, p. 19).
3. Nomenclatura modificada pelo Decreto n° 9.099, de 18 de julho de 2017, unificando as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), lhe atribuiu nova nomenclatura, intitulando-o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>). Manteremos nesta dissertação a nomenclatura com a qual iniciamos a pesquisa, como referência às características do programa no período aqui analisado.
4. Os marcadores temporais escolhidos levam em conta o fato de que o PNLD tem contribuído, através de seus editais, para caracterização do referido objeto didático e que o edital do PNLD 2004 estabelece as características do programa no período da pesquisa, bem como o edital do PNLD 2015, corresponde ao PNLD dos manuais analisados.
5. Conforme indicado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro->

[didatico/livro-didatico-dados-estatisticos](#). De acordo com os dados apontados pelo FNDE, as duas coleções mais distribuídas para o componente curricular História do Ensino Médio foram, respectivamente, as Coleções História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD, com 1.385.76535 exemplares distribuídos e História global: Brasil e geral, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva, com 997.744 exemplares distribuídos. E a coleção menos distribuída foi Nova história integrada, dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da editora Companhia da Escola, com 66.396 exemplares.

6. Para facilitar a identificação e citações das referidas coleções no texto da dissertação, enumeramos em ordem decrescente de acordo com o índice de distribuição apontado pelo FNDE. Desse modo nomeamos as coleções História Sociedade e Cidadania (2013); História Global: Brasil e Geral (2013); e, Nova História Integrada (2013), de Coleção I, II e III, respectivamente.
7. Utilizamos a expressão da professora Flávia Caimi (2017) como referência ao papel desempenhado pelo conteúdo do livro didático e sistemas apostilados na ausência de um currículo oficial/prescrito, ou seja, na ausência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ocorrido até o referido edital do PNLD.
8. Com apenas duas exceções: A Coleção *Nova História Integrada* de Joao Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, em que a temática da escravidão é tratada no último capítulo do primeiro volume e a Coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Junior, que traz o imperialismo no primeiro capítulo do terceiro volume.
9. O caderno de leituras corresponde a parte propositiva da dissertação intitulada **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio, como exigência e especificidade do Mestrado Profissional no Ensino de História. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432155>

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 1º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade e cidadania, 2º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade e cidadania, 3º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm); Acesso em 24/02/2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm); Acesso em 25/02/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>; Acesso em 25/02/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>; Acesso em 25/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes**

**Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013<sup>a</sup>.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação 01/2013 –CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015.** Brasília: MEC; FNDE, 2013b .

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015.** Coleções mais distribuídas por componente curricular

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 23-45.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando Discursos Raciais em Livros Didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950 – 1995.** Tese (Doutorado em História Social) – PUC-SP. São Paulo, 271p. 2015.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral - 1.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral - 2.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral - 3.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa.** Colombia, nº 01, p. 51-86, enero-diciembre 2003.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova história integrada.** 1ª série, volume 1, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova história integrada**. 2ª série, volume 2, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova história integrada**. 3ª série, volume 3, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, UFPE. Caruaru, 18op. 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42). p. 84-110.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As Tessituras da História Ensinada nos Anos Iniciais: pelos Fios da Experiência e dos Saberes Docentes** (Garanhuns-Pernambuco). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 293 p. 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, W. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento:** La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org). Acesso em 09/08/2011.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n<sup>o</sup> 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Historias Locales/Diseños Globales:** Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1<sup>a</sup> reimpressão. Madrid: Akal, 2011

MORTARI, Claudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Sílvio Marcus de Souza (Orgs.). **Nossa África:** ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 41-53. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/mortari-claudia-o-e2809cequilc3adbrio-das-histc3b3riase2809d-reflexc3b5es-em-torno-de-experic3aancias.pdf>; Acesso em: 24/04/2018.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África:** Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Lisboa (Portugal): Manguel, Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n<sup>o</sup> 01, p. 15-40, abr. 2010

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.107-130.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Sílvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42). p. 13-59.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 133 p. 2018<sup>a</sup>.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **As imagens da África em discussão**: invenção e reinvenções. Componente da Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 95p. 2018b

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Entre Palabras**. La Paz, Bolívia, n. 3- n. 4, p. 129- 156, 2009.

## **Educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: uma experiência com projeto didático**

*José Walmilson do Rêgo Barros  
Eleta de Carvalho Freire*

### **Primeiras palavras**

Gostaríamos de iniciar esse texto com algumas considerações a respeito de certas especificidades dos mestrados profissionais na área de ensino, a partir do nosso olhar sobre o mestrado profissional em ensino de história. Por suas peculiaridades, inferimos que os mestrados profissionais em ensino têm conseguido aproximar o universo acadêmico – que é o *locus* privilegiado da produção dos saberes docentes disciplinares<sup>1</sup> e da formação<sup>2</sup>– das escolas de educação básica, nas quais esses saberes são mobilizados e, na relação com as práticas, geram a construção do saber da experiência<sup>3</sup>.

Sem adentrar a perspectiva de comparação valorativa entre mestrados profissionais e acadêmicos, observamos que muitos docentes oriundos de mestrados acadêmicos na área de educação produzem trabalhos expressivos em seu campo de pesquisa, contudo, não raras vezes, esses trabalhos apresentam pouca vinculação com a prática docente. Em contrapartida, as produções geradas nos mestrados profissionais, cujo universo de reflexões abarca a sala de aula com toda sua dinâmica e complexidade, revelam maior proximidade com o ensino de história e significativa validade social e educacional, em razão das pesquisas e proposições socializadas.

Diante do exposto, argumentamos em favor da necessidade de os espaços-tempos de formação voltados ao ensino de história nos programas acadêmicos de pós-graduação – mestrado e doutorado – incorporarem a compreensão sobre o vigor e o sentido que os conhecimentos históricos produzidos na educação básica assumem para a formação dos estudantes. De igual modo, defendemos o entendimento de que esses espaços de ensino precisariam, cada vez mais, ser ocupados por professores com experiências na educação básica. Isso evitaria talvez que historiadores profissionais de carreira, mas não licenciados, quando na função docente viessem a afirmar seu pouco conhecimento sobre ensino, denotando um fator encarado como problemático. Afinal, todo pesquisador é, por consequência, também um professor?

Esse relato nos faz recorrer a uma afirmação supostamente simples, cuja relevância é indiscutível, trazida pela professora Flávia Caimi, a de que “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (2015, p.111). Isso porque a assertiva incorpora os elementos básicos do campo da educação aos quais um docente – da educação básica ou da educação superior – necessita estar vinculado para que possa ministrar um ensino que promova aprendizagem efetiva, e para que a história ensinada venha a romper fronteiras.

Ana Zavala (2015) nos tensiona a pensar como a prática de ensino de história é teorizada a partir de dois caminhos: pelo caminho de fora, quando acadêmicos em suas práticas de pesquisa se debruçam sobre as práticas dos professores de história, e pelos caminhos de dentro, quando os próprios professores se voltam para o seu fazer docente no ensino de história.

Queda entonces claro que se trata de *una práctica* (la de la investigación) que toma como objeto de estudio a *otra práctica* (la de la enseñanza de la historia),

teniendo por resultado (un artículo, un libro, una ponencia, es decir, un texto) que teoriza su objeto en diversos modos, llegando en algunos casos a asumir que teoriza *también* la teoría práctica que ha guiado la práctica de la enseñanza (que es su objeto principal de estudio). (p.180).

Assim, a busca do caminho da pesquisa nos levou a tensionar a relação entre a universidade e a escola de educação básica. As teorizações de dentro e de fora aqui não têm sentido de esvaziamento de nenhuma das instâncias. De dentro porque se trata de uma experiência de pesquisa realizada na sala de aula com envolvimento direto do professor das turmas, de fora porque contou com a experiência docente de pesquisa e de ensino superior da orientadora. No atual contexto quando adotamos a concepção de Zavala (2015) de teorizações de “dentro e de fora” partimos das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa em sua tessitura: um professor da educação básica e sua orientadora do espaço universitário. Essas experiências se mesclaram e complementaram, e seu não esvaziamento teve apoio nos anos de experiência de atuação diretamente na sala de aula da educação básica de ambos.

De outra parte, a busca por uma especialização requer o gosto pelo tema de pesquisa, assim como um delineamento do corpo teórico e um esboço mínimo dos caminhos da investigação. Em meu caso particular estudar as relações étnico-raciais no ensino de história parte da minha relação pessoal com a temática enquanto cidadão e professor da educação básica. Muitos foram os casos de preconceito, racismo e intolerância presenciados na escola e que, infelizmente, continuam acontecendo. Para muitos esses fatos soam como mera brincadeira de criança ou adolescente, mas para mim, constituem violência. Mesmo no início de carreira e sem experiência nos estudos da temática eu buscava tensionar essas questões na sala de aula. Certamente porque antes de se constituir como fator de

ordem profissional, minha relação com a história e cultura afro-brasileira é de base familiar.

### **O cenário de emergência do objeto de estudo**

A pesquisa aqui apresentada começou a ser idealizada quando eu ainda estava cursando a pós-graduação *lato sensu* em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Católica de Pernambuco. Naquela ocasião ficava pensando como colocar em prática toda aquela riqueza de informações e como fazer a mediação didática de forma a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Meu trabalho monográfico de conclusão do referido curso, intitulado “Desafios e Resistências ao Ensino da História e Cultura Negra em Pernambuco” foi sobre a lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira na escola. Mesmo sendo aquele o ano de 2011, o trabalho discutia a efetivação de uma lei datada de 2003, que ainda não havia ocupado lugar nos currículos da Educação Básica e, ao que parece, até o momento presente ainda não o ocupou devidamente.

Assim, esperançoso de que a realidade vivenciada pudesse vislumbrar mudanças no trato das relações étnico-raciais no ensino de história propus, em 2012, um projeto didático no qual esbocei algumas ideias de como trabalhar a temática história e cultura afro-brasileira e africana com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Mesmo sendo professor efetivo de uma rede pública de ensino e tendo abertura com a gestão escolar, sempre que eu apresentava o projeto “Identidade Cultural Negra na Escola”, sugerindo que o tema fizesse parte de nossa programação de formação docente de início do ano letivo, escutava do grupo gestor que o projeto seria analisado, no entanto o mesmo era sempre arquivado. Enquanto isso, eu não sabia se a qualidade do projeto havia sido rechaçada

ou se o tema ainda apresentava muita resistência por parte daqueles que gerenciam a educação no município. Nem por isso me deixei abater e, sempre que podia, adentrava na temática com os estudantes ao longo do ano letivo. Enfim, no ano letivo de 2016, quando também ingressei no Profhistoria, consegui colocar o projeto em prática junto aos estudantes.

Ao adentrar no Mestrado Profissional em Ensino de História, a ideia do projeto “Identidade Cultural Negra na Escola” converteu-se em objeto de estudo por meio do qual busquei intervir na prática com o olhar de pesquisador.

O trabalho suscitou uma gama de perguntas que nos levaram a desenvolver a prática de pesquisa aqui trilhada. Até mesmo na qualificação uma das contribuições foi: “pegue essas perguntas e espalhe em sua casa e sempre mentalize de que forma elas podem lhe ajudar a desenvolver a sua pesquisa e se de fato você irá responder a todas”. Já naquele momento eu acreditava que nem todas as problematizações e perguntas levantadas na dissertação tivessem que ser respondidas, mas que eram uma forma de ampliar as leituras proporcionadas pela pesquisa. Isso porque em minha prática de ensino de história a pergunta é central, problematizar as questões históricas tem sido o caminho para provocar os estudantes a aprenderem por eles mesmos. Trata-se de uma metodologia ativa que contribui para imersão no conteúdo a ser ensinado e aprendido.

As perguntas elencadas nos indicaram caminhos, assim como poderão possibilitar ao leitor traçar e problematizar o ensino de história no Brasil e as relações étnico-raciais, vejamos algumas questões: como os jovens poderão desenvolver um sentimento de pertencimento, uma identidade cultural negra se não podem se reconhecer na sala de aula como sujeitos históricos de forma positivada? Como os estudantes não negros se representam e representam os estudantes negros? Em que o ensino de história tem contribuído para uma representação positiva dos negros no

Brasil? Qual (is) identidade (s) o currículo de história tem ajudado a produzir? O sentimento de pertencimento cultural da população negra tem sido levado em conta no currículo de história dos anos finais do ensino fundamental? Como o currículo de história tem propiciado aos estudantes o entendimento do passado no presente? O quanto o uso do passado nos afeta cotidianamente? Essas e outras questões nos levaram a trilhar as práticas de pesquisa, sobre cujos principais conceitos e categorias passamos a refletir.

### **Conceitos de raça, etnia, racismo: a base de sustentação da pesquisa**

O cenário de dificuldades postas ao ensino de história nos anos finais do ensino fundamental em relação à educação das relações étnico-raciais nos remete aos conceitos de raça, etnia, racismo, preconceito, intolerância racial, pertencimento cultural que compuseram a base de apoio desta investigação.

Embora a ciência que ajudou a desenvolver o conceito de raça e que produziu o racismo, a biologia, tenha trazido avanços significativos nos estudos genéticos e apontado em diversas pesquisas que entre os humanos há apenas uma – a raça humana – e não várias raças, ainda perdura a ideia de múltiplas raças, sobretudo na sociedade brasileira. O termo raça se mantém entre nós com seu conteúdo social e político, tendo em vista não termos mais “raça” pura segundo a biologia, porém no cotidiano o termo foi internalizado pelo racista e por suas vítimas. Se, biologicamente o termo “raça” está morto, sociologicamente falando é uma categoria explicativa que ainda se faz presente entre nós e nos ajuda a compreender melhor a sociedade brasileira e, negar seu uso seria negar sua existência (MUNANGA, 2005, p.53). De acordo com Gomes (2005), a manutenção do

termo raça está baseada em uma nova interpretação que se apoia na dimensão social e política do termo, ou seja, atualmente, raça é considerada pela maioria dos estudiosos como uma construção histórica e discursiva.

Por outro lado, a junção dos termos raça e etnia em étnico-racial corresponde à aceitação da multiplicidade de questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Esta amarração dos termos é a mais aceita na atualidade apesar de não haver consenso a respeito (Gomes, 2005). O termo etnia surgiu pela primeira vez no século XIX para designar as características culturais de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado para se contrapor ao conceito de raça que estava vinculado às questões biológicas, hereditárias.

A pertença étnica se refere aos laços culturais compartilhados, logo a questão central na etnia não é a comunidade de origem e sim o compartilhamento da crença em uma origem comum. Segundo Gomes (2002) a identidade negra se constrói gradativamente, ninguém nasce negro, torna-se por assim dizer. Desse modo, podemos compreender a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural. Munanga (2009) adota identidades negras no plural referindo-se ao variado grau de consciência entre os negros em relação a sua identificação étnico-racial. Assim como Gomes, Munanga (2009) aponta o significado e o valor da manutenção do termo raça, devido às concepções sociológicas e políticas atribuídas ao mesmo.

Para Munanga (2006), não dá para compreender raça sem associá-la a racismo. Racismo é ideologia na concepção do autor, para quem a questão mais importante não estaria no conceito de raça e sim no de racismo, na crença da hierarquização racista que desumaniza e justifica a discriminação existente. Racismo é a ideia negativa e depreciativa, pré-concebida em relação a um grupo social com base na ideia da existência de raças e de uma relação hierárquica entre as mesmas. A discriminação, por sua vez,

constitui um ato de injúria, caracteriza-se por uma atitude adversa diante do diferente, nesse caso, da pessoa negra, havendo em geral a verbalização.

Outra questão, a saber, é como a escola estaria disseminando o preconceito, o racismo e a intolerância racial, sobretudo através dos silenciamentos, como atesta Santomé (2013), pois, desse modo há a necessidade de novas práticas curriculares que combatam as narrativas em que os negros/as aparecem em patamar inferior (AMORIM, 2011). Por outro lado, é oportuno perceber as relações de poder que se estabelecem no espaço escolar e na construção do currículo e que, por vezes, provoca os baixos rendimentos escolares e a negação do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros, em razão de sua representação negativa nos espaços escolares.

### **Os caminhos trilhados pela investigação**

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa tiveram apoio em estudiosos do atual contexto social denominado de pós-moderno, como Hall (2015), que aponta uma crise de identidade na pós-modernidade, decorrente, entre outras coisas, da fragmentação do homem moderno; Bauman (2003) que, ao discutir sobre a modernidade líquida afirma que o homem tem não só desagregado sua identidade, mas também a tem deslocado. Trata-se de um contexto complexo, caracterizado pelo enfrentamento entre modernidade e pós-modernidade, com intensas mudanças na vida das sociedades e, em consequência, nos currículos escolares da atualidade.

Nesse cenário, diversos autores têm se debruçado sobre estudos referentes às culturas e identidades no mundo pós-moderno, como Hall (2015) e Bauman (2003, 2005), enquanto outros, a exemplo de Santomé

(2013), Silva, T. (2010, 2013, 2014), Gomes (2002), Munanga (2005), Candau e Oliveira (2010) e Macedo (2002) buscam compreender como as diversas concepções de identidade cultural têm reverberado no currículo escolar.

Esses estudos nos guiaram no entendimento das categorias teóricas da pesquisa: ensino de história, raça, racismo, preconceito, identidade, etnia, pertencimento cultural e nos ajudaram a entender as influências do currículo de história na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as.

Nosso horizonte de expectativas aponta que a escola é vista por muitos como um instrumento de afirmação social e o currículo por ela vivenciado estaria disseminando jogos de poder como afirma Silva, T. (2013), ao apontar o currículo como um território contestado que resulta da relação entre cultura e poder. Nessa mesma direção, Santomé (2013) entende a escola como um espaço de possibilidades de mudanças, uma saída possível para a conformação social.

Com essa discussão contribuiu de forma significativa a teorização curricular crítica, produzida a partir do final dos anos 1960, ao atestar que os processos de produção de desigualdades sociais passam pelo currículo e, conseqüentemente, pela escola; ao revelar que o currículo não é neutro, mas socialmente e historicamente produzido, logo atende a interesses diversos que expressam um projeto de sociedade.

Compreendendo o currículo como um território de contestação, inferimos que nele a “vontade de saber” e a “vontade de poder” estão todo tempo postas numa relação paradoxal de interação e confronto. Por um lado, a escola e o currículo, supostamente, acolhem a busca pelo saber que expressa o desejo de conhecer e adentrar um universo até então ininteligível. Todavia, por outro lado, a escola e o currículo revelam interesses dissonantes de saber para dominar.

Não obstante as contribuições inestimáveis da teorização crítica para o campo dos estudos curriculares, nossa investigação alinha-se as teorias pós-críticas, que nos permitem compreender que as desigualdades sociais não se circunscrevem ou decorrem apenas de desigualdades econômicas. Ao contrário, essas desigualdades são produzidas no seio da cultura e estão politicamente implicadas com as diferenças, sobretudo com as diferenças de gênero e etnia, cujas minorias foram historicamente preteridas e cujos desdobramentos repercutem também nas desigualdades econômicas. Nesse sentido, Gabriel destaca a necessidade de considerar os sentidos atribuídos ao conhecimento escolar, argumentando em favor da natureza social e objetiva desse conhecimento e o imperativo de "reconhecer que os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem" (GABRIEL, 2008, p.233).

Nossas escolhas teóricas sinalizam que os conceitos de currículo, cultura e conhecimento não são estáticos e estão em constante disputa na escola. Assim, se compreendemos o currículo como narrativa, cuja função é dar sentido às coisas, tornar o mundo inteligível, podemos inferir que talvez nossas crianças e jovens negros não estejam tendo acesso a uma visão positiva de si mesmos nessas narrativas escolares que se espalham pela sociedade em seu cotidiano de negação e subserviência historicamente construído.

A esse respeito, Munanga (2005) afirma ter sido a história do negro contada pelo outro, a identidade do negro brasileiro teria sido impedida de se manifestar, e buscado, por assim dizer, um *passing* em direção à cultura branca. Nesse caso, a centralidade para compreensão dos processos de formação identitária e de sentimento de pertencimento cultural não deve ser colocada apenas no âmbito do conhecimento conceitual e sim na formação

dos sujeitos que foram e são estereotipados pelos processos hegemônicos, sobretudo no espaço escolar.

Em razão do contexto descrito, o aporte teórico-metodológico direcionou a pesquisa para uma abordagem qualitativa, com opção pela realização de uma pesquisa-ação por ser uma modalidade de pesquisa participante e um campo fértil para realização da pesquisa social, especialmente na educação. Trata-se de uma forma de pesquisa engajada, que se diferencia da pesquisa tradicional, considerada por alguns como muito distante da realidade prática. A pesquisa-ação carrega na própria nomenclatura sua ideia central e através dela o investigador procura intervir na prática, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação de sua etapa final (ENGEL, 2000). Trata-se de uma possibilidade de investigação científica que permite ao professor perante a realidade do cotidiano escolar ser ele mesmo docente/pesquisador.

Nesse sentido, Tripp (2005) adverte ser a pesquisa-ação uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar sobre a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Assim sendo, é toda forma sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar a prática que, no processo de reflexão sobre a própria prática, foi se configurando em meio às interações com os estudantes.

Desse modo, a pesquisa nos proporcionou uma experiência de observação *in loco* para investigarmos como estudantes negros e não negros lidam com os conceitos referentes às relações étnico-raciais. No seu desenvolvimento criamos condições de investigação que apontassem como os estudantes têm representado a si mesmos e representado o outro, como as diferenças têm sido trabalhadas no âmbito da escola a partir do ensino

de história, buscando entrever se este ensino tem logrado êxito na melhoria das relações étnico-raciais entre os estudantes a partir das práticas curriculares.

O campo empírico da investigação foi uma escola pública do município de Ipojuca<sup>4</sup>, que integra a Região Metropolitana do Recife, e para o qual, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) oferecem indicativo do sentimento de pertencimento cultural dos habitantes da região. O Censo de 2010 registra que mais de 60% da população do município se considera parda, enquanto que apenas 8% se reconhece negra. Esses dados chamam atenção por se tratar de uma região em que o tráfico de escravizados foi intenso durante o processo de colonização, ao qual esteve subordinada por mais de trezentos anos.

Como procedimento metodológico para produção dos dados, vivenciamos um projeto didático com cento e sessenta e seis estudantes de cinco turmas de oitavos anos, durante o período de nove meses. O projeto didático – Identidade Cultural Negra na Escola – extrapolou a dimensão de proposição idealizada para atender ao requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História, inserindo-se no âmbito de uma ação engajada socialmente com a agência de um segmento da população de estudantes que, mesmo sendo maioria na escola pública brasileira, não tem vivenciado no currículo escolar conhecimentos referentes aos elementos culturais formadores de suas identidades étnicas.

Contudo, o projeto didático vivenciado não representou apenas um dispositivo para obtenção de dados, nem tampouco uma forma de dinamizar o processo de ensino e favorecer a aprendizagem, pois o mesmo contribuiu, sobretudo para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de tomar decisões, analisar, formular sínteses, aproximando-se do que entendemos ser um dos objetivos do ensino de história.

O projeto abarcou diversas atividades de variados formatos, mantendo a escuta aos estudantes que tiveram participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento. O projeto incluiu, em suas fases, aulas temáticas nas cinco turmas envolvidas no processo, pesquisa e produção de material para apresentação na culminância, divulgação dos resultados e circuito nas escolas da cidade apresentando alguns dos trabalhos produzidos para a feira de conhecimentos.

Como estratégia para produção dos dados da pesquisa, o projeto didático incluiu atividades que foram também oferecidas como proposição de trabalho para professores do ensino fundamental, tendo sido apresentado no formato de cartilha. Para cada atividade havia objetivo(s) definido(s), de modo que as intervenções pedagógicas puderam resultar em respostas intelectuais as nossas problematizações. Os objetivos elencados foram: a) refletir sobre o racismo como prática cultural historicamente construída; b) analisar as consequências sociais do racismo no âmbito escolar; c) refletir sobre o direito de liberdade religiosa no Brasil; d) identificar em diferentes aspectos do cotidiano as heranças africanas na cultura brasileira; e) analisar, discutir e valorizar aspectos da estética negra; f) estimular uma percepção positiva de si mesmo como forma de elevar a autoestima de estudantes negros.

A vivência do projeto contou com as seguintes atividades: qual África conhecemos?; Mulheres negras na história do Brasil: (in) visibilidade na sala de aula; A literatura em foco; Cinema temático: a diversidade étnico-racial em primeiro plano; Rota dos escravizados; Notícia de Jornal; Histórico do racismo e a vulnerabilidade da população negra no Brasil; Você sabia? Incluiu também uma Oficina de Amarrações Africanas: a autoimagem positiva da estudante e sua negrura; Entrevistas e um cine-debate com o filme Vista Minha Pele, além da Construção do mural: nossa negritude.

Desse modo, a elaboração e vivência do projeto didático constituiu-se como dispositivo da metodologia da pesquisa, teve o propósito de experimentar e refletir sobre a prática, mas também de gerar os dados produzidos pelos estudantes para análise pelo professor-pesquisador. Os dados foram produzidos e tratados em várias etapas, a partir de instrumentos adequados à adoção de técnicas de análise qualitativa de pesquisa em ciências sociais com o objetivo de compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do ensino fundamental.

Os materiais produzidos nas intervenções realizadas com os estudantes foram reunidos, categorizados, etiquetados e submetidos a um processo de pré-análise. Nessa etapa foi realizada a seleção de algumas atividades, uma vez que o volume de material resultante do projeto excedeu as condições de análise para produção da dissertação. Inicialmente, cada atividade teve os dados analisados isoladamente e, em seguida, realizamos o cruzamento dos dados, que foram exaustivamente lidos e discutidos nas sessões de orientação gerando os resultados a seguir.

### **Alguns resultados advindos da metodologia trilhada na pesquisa**

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os conhecimentos sobre o continente africano se apresentam estereotipados, limitados e pouco questionados, mesmo entre estudantes do oitavo ano, que já tiveram acesso, através do currículo de história, a conhecimentos que lhes possibilitariam compreender uma multiplicidade de aspectos sobre o continente africano. Paradoxalmente, aspectos como a negação do potencial econômico, cultural e científico de diferentes países da África, se misturam à visão de uma África uniforme em termos geográficos, apesar de demonstrarem entendimento sobre a multiplicidade cultural e linguística do continente.

Por outro lado, os achados da pesquisa apontam o desconhecimento da maioria dos estudantes de que o Egito é um país africano. E os estudantes que apresentam esse conhecimento, entendem os povos egípcios como oriundos do Oriente Médio e de pele branca. Esse desacordo está dentro de um contexto maior de negação do próprio continente africano, assim como da sua representação negativada historicamente. A imagem postulada pelos estudantes nos indicou um distanciamento entre as aprendizagens realizadas a partir do ensino de história até aquele momento e as representações construídas sobre o continente africano por meio de veículos de comunicação, entre os quais se inclui a mídia televisiva.

Revelou também que, de modo geral, a educação para as relações étnico-raciais fica restrita à iniciativa de algum docente com engajamento político com a temática. Nesse caso, a continuidade do trabalho passa a depender, quase que exclusivamente, do docente que deu início ao processo, o que acaba por caracterizar o conceito postulado por Santomé de currículo turístico. Diante de tal arremate, argumentamos em favor da assunção coletiva da escola ao debate em torno da temática, evitando que essas discussões fiquem a depender de um ou outro professor ou professora.

Algumas atividades de produção textual repercutiram nos sentimentos dos estudantes, levando-os a expressarem em seus escritos a percepção da necessidade de mudanças efetivas e apontarem aprendizagens adquiridas com o projeto “identidade cultural negra”, pois seus textos soaram como denúncias sociais.

Por outro lado, ficou claro o quanto a organização do ensino por meio de projetos didáticos colabora para a atuação e o protagonismo do estudante na sua aprendizagem. A possibilidade de participação, de decisão em

conjunto com o professor sobre os rumos das atividades possibilitou uma aprendizagem mais dialógica e com significado para quem estuda e ensina.

### **Considerações finais**

O caminho trilhado nesse texto no qual buscamos discorrer sobre a metodologia utilizada em nossa pesquisa nos demandou o esforço de tentar responder a seguinte questão: de que forma o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural negro dos estudantes e gerar o princípio da alteridade? Um primeiro ponto a ser destacado é a importância de um ensino focado em temas sensíveis à realidade brasileira; segundo enfatizamos a relevância de trabalhar as relações étnico-raciais com regularidade, ou seja, de forma não esporádica; num terceiro movimento pensamos que o projeto didático é um caminho, entre muitas outras possibilidades, para que a relação entre o ensino de história e as relações étnico-raciais possa oferecer bons resultados, especialmente, quando as aprendizagens extrapolam os objetivos conceituais, levando-se em consideração os valores e as atitudes no planejamento didático.

A pesquisa aqui apresentada nos oferece indicativos do quanto ainda precisaremos pesquisar sobre as relações étnico-raciais no ensino de história buscando novos e inovadores métodos de pesquisa nesse campo de atuação docente/pesquisador. Como foi apontado ao longo do texto muitas questões foram levantadas, assim como tantas outras ainda serão e assim possibilitarão mais pesquisas, e o desenvolvimento de métodos que nos levem ao ensino e à aprendizagem histórica mais eficazes e, sobretudo, nos permitam lograr uma sociedade menos preconceituosa, racista e intolerante ao diferente. Que as nossas diferenças não sejam matrizes de nossas desigualdades.

Notas:

1. De acordo com Tardif (2014, p.38), "são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos".
2. Tardif destaca os saberes pedagógicos como sendo aqueles específicos do professor e constitutivos dos saberes profissionais pertencentes ao "conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores" (TARDIF, 2014, p.41).
3. Para Tardif (2014, p. 38) "os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos".
4. Ipojuca é um município brasileiro do estado de Pernambuco. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião de Suape.

## Referências

- AMORIM, R. M. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 317 p. 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm/). Acesso em: 14 ago. de 2020.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, v.16, n. 16, p. 181-191, set. 2000. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697>>. Acesso em: 14 ago. de 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder**: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. Belo Horizonte: **revista Aletria**: alteridades em questão, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47. dez/2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: MEC, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2015.

MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. 1ed.Porto: Porto Editora, 2002, p. 11-34.

MUNANGA, K. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNANGA, K.. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: autêntica, 2009

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40 abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/o2.pdf>. Acesso em: 24 de Jul. 2020.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, T.T.(org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2013, p. 185-201.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais.15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> . Acesso em: 10 jul. de 2020.

ZAVALA, A. *Pensar 'teóricamente' la practica de la enseñanza de la historia*. **Revista História hoje**, v. 4, n°8, p. 174-196, 2015.

### **Sítio visitado**

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

## **Educação de jovens e adultos em uma cidade educadora: o uso de paradidáticos em quadrinhos no ensino de história local**

*Aurino Francisco do Nascimento Júnior  
Lúcia Falcão Barbosa*

### **Introdução: definindo um problema de pesquisa**

“Papai, então me explica: para que serve a história?” Essa é a epígrafe do livro *O Ofício do Historiador*, de Marc Bloch (2002), no qual ele tenta defender que a função social da história diz menos respeito ao campo da utilidade do que da legitimidade. Como professores-pesquisadores de História, vez ou outra somos levados a respondê-la. Esse se tornou o ponto de partida na construção de um paradidático denominado “o relógio” que foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Percebemos a falta de identificação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA com relação ao ensino de história, mesmo em relação à história local, ou seja, a história do bairro e do município onde eles moram, trabalham, divertem-se. Um problema que se acentua diante do material didático que reforça o distanciamento da relação aluno-contexto, uma vez que seu conteúdo é apenas superficial no que diz respeito aos assuntos que envolvem o Nordeste do Brasil. Nesse sentido, vimos nos deparando com lacunas no que se refere ao ensino da História Local e à falta de recursos paradidáticos para o Ensino de História para essa modalidade de ensino.

Diante disso, nosso objetivo foi, na perspectiva da educação popular, propor a construção de um recurso didático capaz de promover o conhecimento histórico contextualizado, ou seja, que dialogue com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, elegemos trabalhar com a proposta da história local, mais particularmente com a perspectiva da Cidade Educadora. Assim sendo, a proposta culmina com a elaboração de um livro paradidático, no formato de história em quadrinhos, para trabalhar o conceito de tempo histórico na perspectiva da História Local.

### **A modalidade de ensino educação de jovens e adultos**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma modalidade de ensino que tem como objetivo promover o direito ao acesso das pessoas ao processo alfabetizador. Para Souza (2012, p.32), essa é uma modalidade da educação básica com bases políticas e sociais próprias, cuja trajetória é marcada pela existência de programas governamentais, bem como da iniciativa da sociedade civil, de associações comunitárias, dos movimentos sociais, dos sindicatos e de organizações não governamentais (ONGs) voltados às pessoas não alfabetizadas, aos que não concluíram a educação básica no tempo regulamentar e aos adultos que desejam ampliar sua escolaridade.

Atualmente os sujeitos da EJA são diversos, como trabalhadores; aposentados; jovens desempregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, em que a relação entre educação e trabalho encontra-se fortemente representada, de forma que ela se configura em uma modalidade de educação que precisa ser voltada para sujeitos concretos, situados em contextos concretos e que trazem diferentes histórias e configurações (SOUZA, 2012, p.21).

Sob esse prisma, verificam-se três campos que definem o lugar social do público que compõe a EJA, sendo eles: a condição de não ser mais criança, a exclusão escolar e o fato de compor determinados grupos sociais. É justamente essa diversidade uma das principais marcas do seu alunado e também o que torna fundamental o conhecimento das diferenças existentes entre os que compõem esse público, como idade, experiências de vida e de bagagem social e cultural, que se expressam em sala de aula. Isso sem esquecer ou negligenciar aquilo que eles trazem em comum, como a impossibilidade ou dificuldade de realizar os estudos na idade prevista, as necessidades referentes ao trabalho; as expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (MAÇAIRA; BARROS; SOUZA, 2015, p.20).

Essa heterogeneidade peculiar da EJA faz da mesma um espaço repleto de riquezas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que faz de seus estudantes “seres ímpares” que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, e como tais precisam ter assegurado o seu direito público subjetivo à educação (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284). Assim, entender a especificidade da EJA é de particular importância para a efetivação de um ensino eficaz e um aprendizado coerente. Isso ressignifica o aprendizado nessa modalidade de ensino, pois prima pelos objetivos e diretrizes que constituíram a EJA. Como afirma Freire (2011, p.26), o conteúdo a ser ensinado precisa antes ser compartilhado, a fim de que haja paridade com o estudante. É uma construção participativa e, além de tudo, é um respeito para com o estudante da EJA que se encontra em uma situação amadurecida (autônoma) sobre si mesmo e, por consequência, sobre sua formação.

### **A educação popular como política pública educacional**

Entre os diferentes termos utilizados, tem-se: educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária, que são

usados como sinônimos, embora não sejam. Nesse caso, explicam Gadotti e Romão (2006) que o termo “educação de adultos” provém da postura adotada pela UNESCO e refere-se a uma área especializada da educação; enquanto que o termo “educação não formal” é utilizado pelos Estados Unidos da América (EUA), ao referir-se à educação de adultos dos Países considerados de terceiro mundo. No Brasil, o termo educação não formal é dirigido à educação de adultos associada ao trabalho realizado por ONGs em locais em que o Estado se omitiu, sendo desenvolvida e organizada sem a parceria com os organismos formais.

Enquanto isso, a “educação popular”, segundo os autores, traz uma compreensão contrária à educação de adultos realizada pelos organismos oficiais, pois ela propõe uma educação que atue por meio do processo de conscientização. Iniciada e defendida por Paulo Freire, essa proposta tem como estratégia o respeito e a valorização do saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Ceratti (2007, p.03) afirma que, por volta do início da década de 1960, as inquietações e preocupações de Paulo Freire, diante da conjuntura social do País, encontraram um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas sistematizadas que fossem capazes de possibilitar, às massas populares, condições para sua alfabetização, sendo esta compreendida por Freire muito mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de leitura e escrita, mas como uma forma de criar e recriar atitudes a partir de situações concretas, realizadas por meio do diálogo.

Em seu discurso, Freire combatia tanto a concepção ingênua, que colocava a educação como alavanca da transformação social e política, quanto o pessimismo sociológico, que a colocava como reprodução mecânica da sociedade. E, apesar de não separar o ato pedagógico do político, ele também não os confundia, pois em sua trajetória sempre buscou aprofundar e compreender o caráter pedagógico da ação política e o político da

ação pedagógica, uma vez que reconhecia a educação como um ato essencial de conhecimento e de conscientização (CERATTI, 2007, p.4).

Políticas educacionais mais expressivas relacionadas à educação de jovens e adultos ganharam forças a partir da Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, fala que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso a este na idade própria (CERATTI, 2007) Desta maneira, a atual Carta Magna do País veio situar a “relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para a plena participação da vida em sociedade” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.41).

E, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 veio definir com mais clareza a questão da EJA como modalidade da educação básica (CERATTI, 2007, p.5), conferindo-lhe, assim, uma dimensão diferente da que vinha sendo utilizada até então, ao superar aquela oferta aligeirada, compensatória e supletiva que era dada a essa modalidade de ensino no passado, ao dar-lhes um lugar de destaque com a reafirmação do direito de jovens e adultos à escolaridade e ao responsabilizar o Estado por garantir a este público seu direito à educação (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.48).

Com as questões apresentadas pela LDB, abriu-se espaço para discussão do sentido da EJA como modalidade da educação básica, tendo como resultado a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000) que, em seu parecer CNE/CEB nº11/2000, trouxe o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) da EJA como “um modo de existir com característica própria”, o qual precisa:

considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e se pautar “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e

contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 44).

### **Qual a importância da história local no ensino de história?**

O ser humano está intimamente ligado ao lugar em que vive. Tanto suas relações, quanto sua comunicação, seu modo de ver e sentir a vida. Nesse aspecto, é possível ressaltar o quanto o lugar incide sobre o ser humano; como não é possível desconectá-lo do mesmo. Assim, quando produzimos conhecimento histórico sobre o mundo, devemos levar em conta que existe uma “simbiose” entre ser humano e ambiente. É a partir dessa premissa que se entende a profunda relação aprendizado-ambiente; o contributo do espaço para a formação do indivíduo. O aprendizado-ambiente pode promover, no indivíduo, uma conexão que favorecerá o entendimento de o quanto os elementos, presentes no espaço vivido, implicam no modo de ser de todos e, por isso mesmo, formam a historicidade de cada um.

Melo (2015) relaciona história local com um diálogo espaço-temporal sobre o qual se constrói nossa identidade social. Com esse entendimento bem sedimentado, compreende-se que a aprendizagem a partir do espaço vivido não é estanque, não está construída senão com a dinamicidade formulada pelos indivíduos: não é uma questão de vida apenas, mas de vivência. Isso implica em uma otimização do espaço no sentido de percebê-lo em todas as suas estruturas, pois não se trata apenas de geografia, mas de uma geografia que permeia a vida dos indivíduos; de um contexto que foi sendo modificado por estes, os quais também se modificaram por meio de sua relação com o espaço. No entanto, esse entendimento de aprendizagem de história local é marcado também pela junção reflexão-ação, onde entender o espaço é uma atitude reflexiva. A história

intrinsecamente relacionada com o espaço implica em um exercício empírico, atitudinal, promovedor de mudanças, a partir da reflexão.

Chamamos a atenção para o fato de que, enquanto educadores, nossa proposta de ensino da história local não se insere na proposição do Ensino de História por meio dos Ciclos Concêntricos<sup>1</sup>, bastante combatida na atualidade, pois leva a um ensino que não desenvolve o que é mais importante na disciplina de História no que concerne à orientação dos problemas da vida prática, mas sim de olhar para os conteúdos “a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender História é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos” (CAINELLI, 2012, p.179).

Partindo dessas fundamentações entendemos que a história local dialoga com o postulado freireano que afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Sendo assim, a didática que promove o ensino de história local prima por uma história que respeita a conjuntura do indivíduo, seu espaço, sua história. E, de posse desse conhecimento, proporciona ao aluno uma consciência cidadã, que não apenas vislumbra o espaço em que vive, mas faz com que interfira nele de maneira efetiva e historicamente consciente.

### **Como trabalhar a história local numa perspectiva de cidade educadora?**

Partimos do pressuposto que a proposta da cidade educadora é uma possibilidade de pensarmos a história local, entretanto, reforçando e aproximando a história local do viés político presente no projeto da educação popular para Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ela visa fortalecer a participação dos estudantes da EJA na vida e cotidiano de sua comunidade. Neste caso, além de debater os conteúdos históricos a partir

da dimensão espacial do local, ela vai requerer a predisposição para um outro modo de vivenciar a cidade, aproximando estudantes, comunidades locais, poder público, associações de bairro, ONG's etc., para discussão e proposição de solução dos problemas cotidianos (MOLL, 2004, p.43).

A proposta de cidade educadora surgiu no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, em 1990, e foi sistematizada em diretrizes apresentadas na *Carta da Cidade Educadora*. Posteriormente, essa carta foi atualizada no III Congresso Internacional (em Bolonha, no ano de 1994) e no de Gênova (em 2004). Segundo tal carta, o compromisso formativo da cidade educadora passa pelo fortalecimento dos espaços democráticos, frente aos desafios do século XXI:

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 3).

Logo, se trataria de uma formação que exercita com os educandos, habitantes do município de Jaboatão dos Guararapes, do bairro de Cajueiro Seco, “os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p.9).

Pensar uma cidade educadora significa dizer que todos os elementos que a atravessam permitem conexões que validam a aprendizagem; ou seja, um olhar sobre a comunidade, sobre as nuances que a circunscrevem, a cultura que lhe é própria e por isso mesmo a específica; a relação entre os sujeitos componentes deste contexto — em suas etnias, classes, gêneros, gerações; sua variação linguística, enfim, sua correlação histórica. Estes são elementos que consolidam a aprendizagem na proposta da cidade educadora.

Entender a relação que o morador tem com a cidade é uma forma de ligar a aprendizagem do indivíduo à sua própria história. Nesse sentido, diz respeito à instrumentalização da cidade como proposta educadora. Afinal, estudar a história do local sem considerar o seu patrimônio material e imaterial (MELO, 2015) seria como valorizar o invólucro em detrimento do conteúdo, e isso, no que diz respeito ao aprendizado histórico, representa uma castração da própria história local.

A escola, no que diz respeito à EJA, não costuma enxergar a dinâmica social como algo a ser levado em consideração para fins didáticos, isso se configura numa deficiência ou fragilização do processo ensino-aprendizagem, pois não considera a história como um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas (CAINELLI; BARCA, 2018).

Ao trazer o conceito de cidade educadora, Toledo, Flores e Conzatti apresentam uma reflexão sobre o espaço com suas singularidades e sua implicação na aprendizagem dos indivíduos:

O conceito de “cidade educadora” é um conceito em construção, aberto, típico do nosso tempo, do pensar em rede, do multiculturalismo, da interculturalidade, que procura pensar a educação em plena consonância com a vida das

pessoas e da sociedade, nos diferentes tempos e espaços educacionais vivenciados por todos os cidadãos e por todas as cidadãs na contemporaneidade (TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004, p. 8).

Para se desenvolver uma cidade educadora, não é preciso apenas uma estratégia educativa que considere todos os espaços possíveis, mas também de atores que assumam a tarefa de ensinar para além de sua formação profissional (BRARDA; RÍOS, 2004). No caso do professor de História, este deve dialogar com questões do tempo presente. Cerri (2011), ao tratar da consciência histórica, vai reforçar a exigência de um ensino que dê conta também do presente, no qual um dos formatos é a história recente ou história do presente.

### **O paradidático em quadrinhos: o relógio**

Os paradidáticos são assim chamados por auxiliarem os didáticos na promoção do conhecimento. Seu surgimento partiu da necessidade de uma alternativa para os professores que, em sua prática docente, perceberam que podiam se utilizar desse mecanismo para mobilizar estudantes por meio de uma nova maneira de aprender. Sobre o surgimento do paradidático, Laguna explica que:

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens, buscando formar através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagens mais acessíveis, que serviram para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas (*apud* THOMSON, 2016<sup>a</sup>, p. 30).

A concepção hegemônica de paradidático na área de História, no formato de tecnologia desenvolvida como proposta pedagógica, possui uma influência narrativa que, ao invés de construir uma discussão, direciona os

estudantes para o que Pinsk (2000) chama de assepsia de uma história pretensamente neutra, a qual demonstra apenas uma visão do fato que foi construída com o objetivo de manter o *status quo* de determinados indivíduos e/ou grupos sociais no curso da narrativa histórica.

Quando se trata de perceber a estrutura de ensino que compõe a Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber a dificuldade que existe nessa modalidade de ensino acerca do envolvimento com o aprendizado. Isso se dá, dentre os diversos fatores, porque os alunos não encontram motivação dentro do espaço-escola, muito menos na relação com os conteúdos abordados, que os ajudem a se envolver de forma efetiva e expressiva em seu processo formativo.

Portanto, no Ensino de História, os paradidáticos podem complementar o aprendizado sobre o contexto em que o indivíduo está inserido. Como afirma Lucena (1994), uma vez feitas às discussões das novas perspectivas discutidas pelas tendências historiográficas contemporâneas, o professor ampliará seu campo de documentação, a forma de lidar com a noção de tempo e o universo temático de pesquisas.

Já as histórias em quadrinhos possuem, em sua estrutura, uma sequência de quadros que possibilita a ideia de tempo. Suas sequências de quadros demonstram como se deu o começo, o meio e o fim da história, e apresentam todo o desenrolar da trama, a fim de darem a entender como se configurou o resultado da narrativa. No entanto, em específico no Ensino de História, há que se levar em conta todo o potencial imbricado em suas nuances e que perpassa pela subjetividade como estratégia de construção da narrativa histórica (ao incluir a perspectiva das personagens na narrativa gráfica). Neste sentido, reflete Neves (2012, p. 17):

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que além possibilitar a interação entre as

disciplinas, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes propostas se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar.

No que se refere ao Ensino de História, a possibilidade de perceber a metalinguagem<sup>2</sup> presente nos quadrinhos remete professor e estudante a uma projeção maior do que é percebido de maneira superficial. Vale a pena considerar que:

Para o bom aproveitamento dos recursos que a HQ oferece nas aulas é preciso que o professor seja criativo, explore as interdisciplinaridades possíveis por meio deste tipo de representação. Por fim, na utilização da história em quadrinhos na sala de aula, depende do professor dominar sua linguagem, sua estrutura sequencial, fragmentada em cenas e a possibilidade de representação do imaginário, para que possam incorporar de forma positiva em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem (NEVES, 2012, p. 25).

Esse deve ser o ponto de partida para o uso das HQs: a motivação para o aprendizado. Com as histórias em quadrinhos, é possível experimentar novas formas de perceber o aprendizado, além de concebê-lo de maneira prazerosa, observando suas nuances e potencialidades (claro, também suas limitações didáticas), mas conferindo-lhe a possibilidade de ser um instrumento pedagógico de grande inferência no âmbito escolar. Ainda sobre a utilização dos quadrinhos nas aulas de história, elucidam Sobanski *et al.* (2010) que estes permitem a criação de metodologias para

o trabalho do professor de História em sala de aula, sendo considerados fontes históricas relevantes ligadas ao âmbito da cultura juvenil.

Partindo desse pressuposto, a construção de um paradidático que contenha na sua estrutura as histórias em quadrinhos foi uma estratégia possível para que a aprendizagem acontecesse de uma maneira mais lúdica e, por isso mesmo, mais acessível. Essa diferença é muito importante, pois, ao invés de colocar textos diversos que não remetem àquilo que é possível ser apropriado pelo sujeito da educação da EJA, o quadrinho facilita a abstração, ao colocar de maneira efetiva o estudante “dentro do quadrinho”, ou seja, dentro da história.

Logo, esse material pedagógico deve servir a modalidade de ensino da EJA. Bem como deve trazer, em sua estrutura, exercícios que vão complementar, de forma sequente e interacional, a história em quadrinhos. É uma maneira de utilizar a metalinguagem como recurso didático, mexendo subjetivamente com outras áreas do conhecimento, levando o indivíduo a pensar a História e repensar sua própria história e os mecanismos diversos que circundam sua vida escolar e sua atuação cidadã no contexto em que está inserido.

Pensando em buscar alternativas viáveis para a construção do conceito de tempo histórico, nos desfiamos a contar a história de três alunos: Zé, Maria e João, personagens criados com características psicológicas humanas observadas em alunos da modalidade Jovens e Adultos. Buscamos, assim, gerar empatia e curiosidade para que os leitores adentrem na história. Para tal, lançamos mãos de sentimentos reais: perseverança, desídia, coragem, medo, força de vontade, espírito de aventura, passando ainda por descobertas a partir das tarefas propostas pelo professor Tempus. O nosso objetivo maior foi construir o aprendizado a partir dos tropeços nos caminhos, das incertezas e inseguranças através das quais o próprio processo de aprendizagem se consolida ao longo do trajeto, por meio do

tempo e pelas escolhas feitas. Nas atividades propostas, tentamos evitar achismos ou atalhos decorativos com exercícios de memorização e sem reflexões.

A partir de um *storyboard*, elaboramos o paradidático versando sobre as possíveis origens do bairro de Cajueiro Seco, situado no município do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Nessa perspectiva, assumimos um engajamento ético, almejando ser uma voz de resistência ante um cenário de dificuldades e silenciamentos dessa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos propor um material didático dentro das novas linguagens e narrativas. Optamos pela confecção de quadrinhos desenhados à mão, coloridos com giz de cera, cujos personagens têm nomes comuns e são estudantes da EJA. Essas escolhas tiveram a finalidade de trazer o protagonismo do aluno-pesquisador de sua própria realidade, em contraponto à promoção mercadológica da promoção do herói e da tendência de supervalorização do design gráfico – tão comuns na atualidade, mas que não dialogam com a grande maioria do público da EJA.

Definimos por personagens mais próximos da realidade desse público, a fim de promover uma maior identificação com a história apresentada. Por isso, optamos pela estratégia de que alguns personagens adentrassem em um livro e fizessem uma viagem no tempo, percebendo a dinâmica que perpassa a construção do referido bairro. Essa dinâmica não acontece de forma estanque, pois coloca os personagens, que são alunos da EJA, em uma busca recorrente por uma história contada por meio de vários olhares/perspectivas, contemplando assim todos os atores que participaram direta e indiretamente para a construção do bairro e do município. Houve também a preocupação de trazer, na estrutura do paradidático, a possibilidade de se realizar uma discussão didática. Mais precisamente, promover a reflexão sobre as mudanças e permanências, no recorte proposto pelos agentes formadores da comunidade, por meio de

uma discussão. Esta reflexão pode ser desenvolvida tanto pelo professor, quanto pelos alunos em sala de aula.

Nessa proposta de construção do conhecimento, lançamos mão de alguns fatos históricos selecionados sobre a comunidade, reforçando seu protagonismo, e mostrando alternativas político-econômicas na gestão de questões coletivas ao longo dos anos. Acreditamos, pois, no poder da história local como elemento pulsante em cada esquina, como componente importantíssimo na apropriação do saber histórico vivo. Em tempo, roteirizamos exercícios que levam o educando à pesquisa, ao levantamento de dados, de questionamentos, tais como: Quais as funções de um prefeito? Como é explicado o tempo em outras civilizações? Existem variações da expressão tempo em diferentes contextos? Desse modo, o estudante da EJA, em grupos ou individualmente, socializará os resultados, trazendo, para a coletividade da sala de aula, o debate como ato culminante na construção do conhecimento proposto. Evita-se, assim, a memorização de fatos que não geram reflexão e, contrapartida, busca-se uma aprendizagem significativa<sup>3</sup>.

### **Considerações finais**

Neste nosso percurso, tivemos a preocupação de trazer algumas questões norteadoras, que serviram de arcabouço teórico para a construção de nosso paradidático-quadrinho. Acreditamos que, na elaboração de qualquer material didático, é preciso conhecer o público a que se destina esse material. No caso da modalidade da EJA, faz-se necessário também compreender as lutas empreendidas para a consolidação dos direitos deste público à educação de qualidade, bem como das particularidades que envolvem a sua procura por conhecimento fora do tempo tido como “normal”, ou seja, daquele estabelecido pelas leis e políticas públicas do

país, como obrigatório para a educação básica. Essas indagações foram indispensáveis para a estruturação de nossa proposta de construção dos quadrinhos.

Além disso, não podemos esquecer que este é um público que, ao chegar à sala de aula, traz consigo uma série de experiências e vivências que não podem ser ignoradas ou menosprezadas pelo professor, principalmente diante de uma conjuntura política que torna desafiadora a tarefa de ensinar, na Educação de Jovens e Adultos, frente aos desmontes que vêm ocorrendo nesse setor da educação. O fim da SECAD e a ausência de programas voltados ao atendimento das necessidades desse público são exemplos claros do atual descaso governamental.

Para embasar ainda mais a nossa proposta, trouxemos alguns esclarecimentos acerca da importância do estudo da história local e do que ela representa para o estudo da História. Ademais, a sua importância para o desenvolvimento de um Ensino de História crítico, retirando-a da perspectiva dos círculos concêntricos, atualmente combatidos, mas que outrora subsidiaram o Ensino de História para essa modalidade de ensino. Buscamos trazer a importância do uso do paradidático no ensino e aprendizagem da história para turmas de EJA, com o qual foi possível perceber as contribuições que esse instrumento traz: uma gama de possibilidades que servem de complemento aos conteúdos ensinados em sala de aula. Um instrumento que serve como subsídio ao trabalho docente, pois traz para o professor a possibilidade de utilizar novas abordagens para a promoção de conhecimentos por parte de seu alunado e mobiliza os alunos por meio de outra maneira de aprender, tanto no que diz respeito à compreensão dos conteúdos, quanto no desenvolvimento do pensamento crítico. E, finalizando nosso arcabouço teórico, tivemos a preocupação de fazer um aporte acerca do papel dos quadrinhos na relação

de Ensino de História na EJA, porque acreditamos que essa é uma ferramenta ímpar de comunicação, capaz de conduzir um diálogo didático por meio de uma linguagem prazerosa, simples e direta.

No que diz respeito ao alcance da nossa pesquisa, foi possível desenvolvermos alguns pressupostos que possibilitam vislumbramos um aluno sujeito, em lugar de um aluno objeto a serviço de conteúdos vazios de significados. Assim, experienciando de maneira efetiva cada passo dado nesta pesquisa, foi possível concluir que, na relação de ensino e aprendizagem de História, na modalidade da EJA, diferentes podem ser os caminhos a serem percorridos na efetivação da prática pedagógica. O uso do paradiático, usando quadrinhos como linguagem propulsora do ensino, apresenta-se, portanto, como um recurso rico e cheio de possibilidades, cabendo ao educador ir à busca de novos percursos, a fim de fortalecer no educando o sentimento de pertencimento, de reconhecimento de seu lugar no mundo enquanto cidadão e agente transformador de sua realidade social.

#### Notas:

1. Essa teoria/proposta didático-pedagógica busca articular a necessidade de estudo de diferentes contextos com a vida do aluno, oportunizando ao mesmo tempo a construção de conhecimentos a partir de referenciais conhecidos (sejam espaciais ou temporais). Ela tem por base o estágio de desenvolvimento infantil, cujo estudo baseia-se em áreas espaciais da mais próxima para a mais distante, como: casa, escola, bairro, cidade, País e mundo (CAINELLI, 2012).
2. "A metalinguagem, no sentido mais amplo, é a linguagem para descrever outra linguagem. Utilizando-se de recursos como: Alteração no sentido da leitura, interlocução entre personagem e espectador, materialização de códigos" (GUIMARAES 2002, p.10-11).
3. Entendemos como aprendizagem significativa no que tange ao Ensino de História a instrumentalização de conceitos como: tempo histórico, relação

entre causa e consequência de fatos históricos em detrimento a memorização de fatos, nome e datas. Segundo Fernando Seffner, embora a aprendizagem significativa em história seja um tema ainda controverso, há certo consenso no que não se deve ser: não deve factual ou baseada na memorização de nomes e datas, ou baseadas em definições estanques e fechadas de acontecimentos históricos. Para Seffner, o que pode ser aprendizagem significativa em história tem várias definições: 1) Compreender a estrutura de uma dada situação: conquista, revolução, golpe, eleição, guerra etc.; 2) Modificar impressões/opiniões a respeito do presente (mudança conceitual); 3) Operar com conceitos: tempo histórico etc.; 4) Trabalhar com diversidade de fontes (não se limitando ao livro didático). (SEFFNER, 2013).

## Referências

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. **XIII Congresso de Educação – EDUCERE – PUCPR: Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**, 26 a 29/10/2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf). Acesso em: 29 nov. 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In. GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/7666>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p.1-16, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2013. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_marcia\\_rodrigues\\_neves\\_ceratti.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Edgard. **Linguagem e Metalinguística na História em Quadrinhos**. INTERCOM- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro de Ciências e Comunicação, 2002.

JULLÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS** (Revista do Programa de Pós-Graduação em educação Universidade do Sul de Santa Catarina), Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LUCENA, Célia Toledo. Memória e História Local: Ensino e Pesquisa. **Top. Educ.**, Recife, v. 12, n. 1/2, p. 121-130, 1994.

MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto de; SOUZA, Katia Marcelina de (Orgs.). **Política de ensino:** educação de jovens e adultos. Recife: Secretaria de Educação, 2015 (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).

MELO, Vilma Lurdes Barbosa e. **História Local:** Contribuições para Pensar, Fazer e Ensinar. 1. Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MOLL, J. **Cidade Educadora:** a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, Silva da Conceição. **A História em quadrinhos como recurso didático em sala de aula.** TCC (Artes Visuais com Habilitação em licenciatura) – Universidade de Brasília. Palmas, Tocantins, 30 p. 2012.

PINSK, Jaime. Apresentação. In. PINSK, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Repensando o Ensino).

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens Significativas em História: critérios para a construção de atividades em sala de aula. In GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender história:** histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no Ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan/jun. 2016a. Disponível em: [seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/63936/39453](http://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/63936/39453). Acesso em: 25 jan. 2019.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade educadora:** a experiência de porto alegre. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

## **Aprendizagem histórica digital: um percurso investigativo sobre as novas formas de ler e ver o passado nas redes sociais online**

*Daniela Martins de Menezes Moraes  
Juliana Alves de Andrade*

### **Introdução**

Nas últimas duas décadas, assistimos o surgimento de um novo cenário tecnológico substancialmente pautado pela expansão da internet. Esse desenvolvimento trouxe consigo novos hábitos, comportamentos e maneiras de ser e estar no mundo. Novas formas de ler e escrever a partir e através das redes sociais digitais, o uso constante dos telefones móveis digitais para socialização e busca de informações, entre outras práticas, tornaram-se mais comuns. Nesse contexto, a escola aparece também como um lugar onde tais mudanças socioculturais são refletidas e causam novas reflexões, pois ensinar e aprender também ganhou novas nuances.

Desta feita, acreditamos ser recorrentes entre os profissionais da educação, especialmente os professores de História, inquietações provocadas pela emergência desse novo contexto escolar. Quem nunca disputou a atenção do estudante com o aparelho telefônico celular? Quem já percebeu que a apatia com a nossa aula expositiva dialogada contrasta com a euforia com os vídeos do site YouTube? Quem de nós nunca se surpreendeu com alunos cujas narrativas foram extraídas de páginas de influenciadores digitais? Quem nunca ouviu o adolescente do Ensino Médio dizer que pesquisou tudo no Google? Essas, entre outras, são situações cada vez mais

recorrentes e nos fazem repensar nossa prática e o contexto em que desenvolvemos nosso trabalho, para além do desconforto que em nós muitas vezes é causado.

O uso crescente e constante dessas redes por grande parte dos jovens em idade escolar, as discrepâncias entre as aulas presenciais ditas tradicionais e as narrativas produzidas nos canais digitais somadas às lacunas percebidas por nós na produção acadêmica a respeito do ensino de história na era digital nos impulsionaram a desenvolver uma pesquisa no interior do Mestrado Profissional em Ensino de História, realizado entre os anos de 2016 e 2018 pela Universidade Federal de Pernambuco. Nessa pesquisa, pudemos analisar as possibilidades pedagógicas das redes sociais online da internet para a aprendizagem da história, especificamente da rede Instagram.

Sendo assim, o presente texto é fundamentado na dissertação cujo objetivo principal foi investigar o papel que as redes sociais digitais desempenham no ensino e na aprendizagem da história, baseando-se na perspectiva da Educação Histórica, analisando algumas páginas e perfis dedicados ao conteúdo histórico e propondo atividades e projetos com essas plataformas. Tendo em vista a proposta desse livro, apresentaremos aqui, em linhas gerais, como se deu o seu processo de tessitura da pesquisa, quais os principais conceitos são apropriados, criados e aplicados bem como os resultados apresentados. Nossa intenção é oferecer uma síntese do caminho que percorremos ao longo de pouco mais de dois anos de leituras e análises utilizadas na nossa jornada investigativa.

### **A organização da pesquisa: propostas conceituais e novas demandas conjunturais**

Um grande desafio enfrentado por nós inicialmente foi encontrar textos que respondessem, ao menos parcialmente, os anseios e inquietações

aqui já mencionados. Ao lançarmos o olhar para as produções historiográficas, tornou-se bem perceptível uma lacuna sobre o tema, com obras bem pontuais de textos acadêmicos. Debruçamo-nos assim, num trabalho de procura e leitura essencialmente realizado nos bancos de teses e dissertações, em publicações em anais de eventos e revistas, como também na área de educação encontramos um maior volume de textos, uma vasta bibliografia e uma inumerável produção acadêmica. Entretanto, a abordagem sempre era voltada para questões pedagógicas, pois apesar de serem de grande valia não eram necessariamente ligadas à nossa área de atuação enquanto professores de história.

Deparamo-nos, então, numa espécie de encruzilhada epistemológica pois *a priori* precisávamos delimitar nosso campo de atuação, avaliar o que já se havia produzido nele e a partir disso prosseguir desenvolvendo a pesquisa, aliando as diferentes produções e construindo um conceito que se adequasse ao objeto pesquisado. Por isso, consideramos ser necessário entender inicialmente que os debates sobre o ensino de história por vezes ocorrem no campo da educação e por outras na historiografia como se nossa práxis fosse restrita a um desses. É recente a produção que se propõe a pensar o ensino de história como um lugar de diálogo entre essas áreas, um lugar de fronteira entre educação e história, um lugar de encontro que produz um outro campo, como coloca Monteiro (2011). Um lugar que enxerga a prática pedagógica do ensino de história não apenas como extensão, mas como objeto de pesquisa.

Ao observarmos os escritos desenvolvidos dentro deste campo em desenvolvimento, encontramos a seguinte afirmação de Caimi: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (2015, p.111). Em linhas gerais, a autora coloca que saber história ou dominar conhecimentos pedagógicos ou apenas considerar o conhecimento

prévio dos estudantes não é suficiente. É muito mais complexo, é um conjugado de fatores onde os saberes concatenem-se equilibradamente para assim evitarmos visões restritas e reducionistas acerca do ensino de história.

Dito isso, procuramos embasar nossa pesquisa primeiramente sobre a constituição da história enquanto ciência e disciplina escolar. Procuramos nos apropriar dos debates contemporâneos sobre questões teóricas como memória, passado, presentismo, entre outras categorias que nos são essenciais no conhecimento da nossa ciência de referência e na sua difusão. Em suma, procuramos refletir sobre o que é história e qual é a história ensinada, quais as matrizes epistemológicas e quais os objetivos da sua transmissão seja na pesquisa historiográfica, seja no ensino. Saber que história ensinar é tão importante quanto saber como ensiná-la, como afirma Caimi:

O esforço dos historiadores para recordar, descrever, explicar e dar sentido ao passado, utilizando-se de métodos de investigação histórica extraídos de uma determinada matriz disciplinar, é um componente importante para estabelecermos as bases do ensino e da aprendizagem escolar da história. (2009, p. 73)

Por conseguinte, partimos para os questionamentos sobre aprendizagem e analisamos diferentes autores e concepções nos campos da psicologia, pedagogia e história. Enfatizando os conceitos de aprendizagem presentes na nossa ciência de referência, consideramos como fundamentais as teorias explicativas da Aprendizagem Histórica, especialmente a Educação Histórica sistematizada por Peter Lee (2006).

De acordo com Barca (2009), na Educação Histórica, as pesquisas procuram entender as ideias e os usos da história no cotidiano das pessoas, tendo em vista a compreensão da consciência histórica, principalmente a

dos jovens, a partir da observação dos seguintes aspectos: a constituição de uma atitude de orientação temporal balizada pelo conhecimento histórico, a argumentação racional e o respeito pela evidência, e aquisição de um sentido do que é a História-Conhecimento, o domínio de certas competências de pesquisa, a construção de narrativas e a realização de reflexões.

Em linhas gerais, Freitas (2014) afirma que a Educação Histórica reivindica uma maior participação da história nas ideias de aprendizagem, pois, se a história é uma ciência, então o ensino de história deve ser científico. A ideia não é formar historiadores mirins, é fazer com que os alunos pensem historicamente para, assim, evitarem anacronismos e ideias de senso-comum e para isso eles devem operar historiograficamente na sala de aula, aprendendo a pesquisar, a utilizar as fontes, validar argumentos etc. Sentimo-nos particularmente contemplados com as possibilidades trazidas pela Educação Histórica, principalmente no que se refere à apropriação das habilidades de pesquisa e à elaboração de narrativas.

Outra teoria explicativa sobre aprendizagem, quando enfatizamos a psicologia e a pedagogia, considerada por nós como essencial em nossa análise, são as noções de Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. Segundo Torres & Irala:

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. (2014, p.61).

Em síntese, podemos afirmar que nesses conceitos a aprendizagem acontece como fruto da interação entre os pares num sistema de interdependência entre eles, valorizando o papel dos estudantes na resolução de problemas ou na realização de atividades propostas pelo professor. Frequentemente, consideradas como sinônimos, a aprendizagem colaborativa e a cooperativa apresentam diferenças entre si, principalmente no que tange a participação do professor, porém, aqui, não iremos abordá-las por julgá-las desnecessárias para este texto. Importa saber que em ambas o papel do professor torna-se secundário e a aprendizagem torna-se dinâmica, ativa e participativa, pois os alunos aprendem entre si.

Uma vez que conhecemos as perspectivas teóricas fundamentais para compreensão do ensino e aprendizagem e da história especificamente, fizemos a proposta de um conceito teórico-metodológico que atende não apenas as demandas de aprendizagem contemporâneas, mas que reflete um novo contexto sociocultural. Construímos o conceito de Aprendizagem Histórica Digital, noção que se baseia no contexto no qual estamos inseridos (a Era Digital), nos sujeitos a que ele se destina (nossos estudantes nativos digitais) e nas demandas conceituais de pesquisa e aprendizagem que são a Aprendizagem Colaborativa, a Educação Histórica e a História Digital.

Contudo, para a definição mais ampla do conceito de Aprendizagem Histórica Digital e sua explanação é importante considerarmos a afirmativa de Caimi e observarmos os sujeitos a quem se destina essa aprendizagem. Quem é João hoje? Como João aprende? O que ele entende de história? Sabemos que esses questionamentos são extensos e difíceis de serem respondidos de forma unívoca. Nossa ênfase, portanto, foi apresentar de maneira geral o cenário atual no qual aparecem os vários “Joãos” e qual a relação deles com a tecnologia e as novas formas de aprender.

Diante dessas demandas e das lacunas conceituais, criamos o conceito de **Aprendizagem Histórica Digital** que pode ser definido como “a apropriação crítica do conjunto de conteúdos de história produzidos para as redes sociais online, cuja apresentação faz uso de uma estética midiática” (MORAES, 2018, p. 56).

“Em linhas gerais, podemos dizer que o conceito de Aprendizagem Histórica Digital pretende promover aos estudantes nativos digitais (pensadores digitais ou não) uma abordagem metodológica embasada na concepção da Educação Histórica, de maneira que eles possam se apropriar das ferramentas de pesquisa e produção da História Digital de forma colaborativa em equipe na resolução de problemas históricos apresentados pelo docente. (...) É trazer a Educação Histórica mais para perto e para além dos muros da escola. É entender que, se a pesquisa, a produção e a difusão da História-Conhecimento e da História Pública já estão sendo feitas em ambiente totalmente digital e considerar que nossos estudantes já nasceram imersos nessa avalanche tecnológica, não há motivos para que a aprendizagem ocorra fora desses parâmetros.” (MORAES, 2018, p. 58).

Ele se desenvolve no contexto da cibercultura, se propõe a pensar uma aprendizagem voltada aos sujeitos os quais classificamos como nativos digitais (tanto os pensadores digitais quanto os infoexcluídos) e se baseia em demandas de aprendizagem da história que se interpõem nessa nova configuração, conforme representado no quadro 1:

Quadro 1- Tríade formativa do conceito de aprendizagem Histórica Digital

TRÍADE FORMATIVA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA DIGITAL	
CENÁRIO	CIBERCULTURA / ERA DIGITAL
SUJEITOS APRENDENTES	PENSADORES DIGITAIS E INFOEXCLUÍDOS
DEMANDAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EDUCAÇÃO HISTÓRICA (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM)</li> <li>• APRENDIZAGEM COLABORATIVA (MATRIZ METODOLÓGICA)</li> <li>• HISTÓRIA/ HISTORIOGRAFIA DIGITAL (MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE PESQUISA E PRODUÇÃO APOIADA NO USO DA INTERNET)</li> </ul>

Fonte: MORAES, 2018.

Quando falamos dos sujeitos aprendentes da contemporaneidade, referimo-nos basicamente à geração nascida nos últimos vinte anos, ou seja, a geração que nasceu sob a égide de um novo paradigma informacional. Segundo Noiret (2015), a chamada Virada Digital, ou a emergência do Ciberespaço como classifica Lévy (2010), efetivada a partir da criação da internet e da forte expansão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), inaugurou uma era onde a internet – também chamada web- possui papel fundamental nas relações socioculturais, modificando-as e sendo modificada também por elas. De acordo com esses teóricos, as TDICs agem nesse cenário pós-virada digital como produtoras e ao mesmo tempo produtos de uma cultura, a chamada Cibercultura ou Cultura da Internet. De acordo com Lévy:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (...) A cibercultura é 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 (2010, p.17).

A Cibercultura ou Era Digital traz consigo novos hábitos e comportamentos, novas expressões culturais e novas formas de se relacionar com o saber. Não temos o intuito de apresentar apenas o lado negativo, nem se deter aos aspectos positivos dessas transformações, apenas de mostrar que todas essas modificações afetam diretamente nossa prática pedagógica, pois nossos alunos são nascidos nesse período e cresceram aprendendo a lidar com tecnologia de forma totalmente diferente da nossa. Na literatura da área, eles são chamados de nativos digitais.

Os nativos digitais já nasceram imersos no dilúvio de informações (LÉVY, 2010) e cresceram com novos costumes e novas formas de se relacionar com o saber. É a geração das *selfies*, dos *digitals influencers*, dos youtubers, das blogueiras, dos jogadores de games. Todavia, podemos observar que nem todos os jovens em idade escolar nascidos nesse período estão familiarizados com as TDICs. Embora, sejam minoria, ainda existem os desconectados. Por isso, identificamos através da pesquisa bibliográfica dois grupos de sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem na era digital: os nascidos antes desse período, os chamados imigrantes digitais, grupo no qual nós, os professores, fazemos parte, e que tem uma forma diferente de lidar com a tecnologia; e os nativos digitais, como já citamos, porém subdivididos em dois outros grupos conforme sintetizados abaixo:

- **Pensadores digitais:** Também chamados de “Homo zappiens” (VEEN, 2009) ou “geração Z” compreendem aqueles que sempre tiveram acesso às tecnologias digitais e desenvolveram novas formas de pensar e de se relacionar fortemente marcadas pela internet (SIBILIA, 2012). São consumidores e produtores de conteúdo online. Gostam de jogar, criar, compartilhar, pesquisar e navegar pela web. Geralmente possuem perfis ativos em redes sociais online e plataformas de mídias.
- **Infoexcluídos:** Igualmente denominados desconectados, possuem essa nomenclatura, pois apesar de nascidos na cibercultura não participam da vida digital. Geralmente essa falta de participação ocorre por dois motivos principais: o primeiro, pela ausência técnica causada por questões financeiras, impossibilitando o acesso à tecnologia (celulares, computadores) ou à internet (wi-fi); o segundo, por questões de suposto desinteresse ou ausência de competência técnica, pois alguns possuem acesso, mas não produzem, limitando-se a serem espectadores e consumidores (SILVA, 2009).

Na fileira dessas transformações, outras demandas se impõem também no âmbito da teoria e da pesquisa histórica. Referimo-nos àquilo que em nosso país ainda está se constituindo como um campo ou um método:

a chamada história ou historiografia digital, cuja nomenclatura vem do inglês *Digital History* e do italiano *Storiografia Digitale*. A história digital pode ser explicada de forma concisa pela assimilação da web pela história “seja como ferramenta de pesquisa, repositório de fontes ou novo meio de divulgação de trabalhos históricos” (LUCCHESI, 2016, p.1). Segundo Telles:

A História ou Historiografia Digital consiste, primeiramente, em uma reflexão sobre a digitalização de documentos, arquivos e imagens no trabalho do historiador. Mas, a História Digital também se refere à reflexão sobre as possibilidades do uso das redes sociais para comunicar conhecimentos históricos e ao uso do computador na pesquisa histórica. (2017, p 82).

Além disso, a relação com a temporalidade, os usos das fontes, a ligação entre memória e história e a criação de narrativas do passado também compõem esse campo teórico-metodológico. Pensar a história digital é refletir sobre uma nova prática, uma nova forma de se fazer história, através, a partir e com a internet, ou seja, tendo a web como instrumento, fonte e objeto que possibilita um novo método (LUCCHESI, 2016, p. 7).

Não queremos aqui trazer as problematizações feitas na dissertação acerca desse conceito, mas dizer em linhas gerais que a história digital dialoga com a história pública pelo seu caráter colaborativo, definido por Melissa Terras como *crowdsourcing*, ou seja, “uma obra comunitária que requer enquadramento científico para valorizar a contribuição de todos” (NOIRET, 2015, p.35). Construir narrativas no ciberespaço torna-se então, uma tarefa atraente para aqueles que pensam em novas práticas de escrita e pesquisa colaborativas, sendo as redes sociais online um lócus adequado para tal.

Noiret, todavia, irá nos alertar que tanto historiadores quanto professores têm o dever de analisar de forma crítica as narrativas digitais, pois

para além das possibilidades, como viabilidade, acessibilidade, hipertextualidade e interatividade, existem os desafios que hoje identificamos nas redes sociais online como os revisionismos e o menosprezo pelas práticas de pesquisa convencionais, que não foram abolidas. Qual o nosso papel como professores de história nesse contexto? Que apropriação nossos estudantes fazem dessas narrativas?

### **A dimensão propositiva: análises de dados e construção de produto didático**

No tópico anterior, explicitamos como se deu a construção do arcabouço teórico que fundamentou nossa pesquisa. Considerar a aprendizagem da história na conjuntura informacional mais recente, amplamente apoiada nas tecnologias digitais, sem desconsiderar a importância das matrizes teórico-metodológicas, como a educação histórica e a aprendizagem colaborativa, foi o nosso desafio. Em seguida, entramos no componente prático da pesquisa, ou seja, a dimensão propositiva. Como parte das exigências do mestrado profissional, precisávamos criar um produto didático além da escrita da dissertação. Por isso, após a análise de dados com os perfis dos estudantes e das redes sociais digitais, resolvemos escrever um e-book como parte da proposta didática. Os dados obtidos e a construção desse produto, explanaremos de forma concisa aqui.

Nós estruturamos a etapa prática da investigação em três partes principais: na primeira, concebemos e aplicamos um questionário com nossos estudantes sobre os jovens e as redes sociais, a fim de aliar os dados obtidos nos sites (observação macro) com os perfis de sujeitos aprendentes na nossa realidade escolar (observação micro) e, também, de identificar seus hábitos e comportamentos nas redes sociais; a segunda parte foi um mergulho no universo das redes sociais, onde aprendemos alguns conceitos,

conhecemos as principais redes, escolhemos aquela que seria palco de nossa análise (o Instagram) e nos aprofundamos em seus recursos e nos conteúdos presentes em suas principais páginas voltadas para a temática da história; por fim, encontramos na escrita de um e-book, a viabilização para divulgação e aplicação do conceito de Aprendizagem Histórica Digital, bem como de propostas de atividades em geral para os professores da educação básica utilizarem as redes sociais online em suas aulas de história para além da mera inserção tecnológica.

Iniciamos a primeira parte conhecendo o site CETIC.br e os perfis de estudantes de todo Brasil perceptíveis, a partir do acesso às respostas disponibilizadas no domínio Cetic.Kids. O Cetic.br<sup>1</sup> é um departamento que monitora a adoção das TDICs, o acesso e uso de aparelhos como computador e telefones móveis, como parte de uma iniciativa do Comitê Gestor de Internet do Brasil (Cgi.br). Após isso, realizamos a pesquisa com 159 alunos de nossa escola, com idade entre quatorze e dezoito anos, moradores da comunidade de baixa renda que se encontra no entorno da unidade escolar em que trabalhamos, localizada na periferia do município de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife. As perguntas foram parcialmente inspiradas no site Cetic.Kids e dissertavam sobre formas e tempo de acesso, conteúdos e redes mais utilizados, preferências e relação com os conteúdos escolares.

Numa breve comparação, aqui podemos afirmar que os dados dispostos pelo Cetic.Kids são relativamente próximos dos que encontramos em nossa escola, ambos indicam que o uso da internet e seu acesso diário é crescente e comum entre a maioria dos estudantes, mesmo entre aqueles de baixa renda. Cerca de 92% dos nossos estudantes acessam a internet com frequência, sendo que 70% destes o fazem mais de quatro vezes ao dia, 29% passam acima de oito horas conectados e apenas 8% dos estudantes acessam a web menos de duas vezes por dia. Os dados obtidos pelo

Cetic.Kids informam que em 2017, entre as crianças e adolescentes em idade escolar, cerca de 71% acessam a web mais de uma vez por dia.

Os dados do CETIC.Kids nos apresentaram igualmente informações sobre os possíveis motivos que levam à infoexclusão de crianças e adolescentes que representam uma parcela de 15% entre os entrevistados. Entre os desconectados, 2% não acessam a internet por motivos religiosos e outros 2% por terem se incomodado com alguma coisa, 5% se aplica àqueles que possuem restrição pela idade e outros 5% àqueles que não usam, pois não é permitido na escola. Outros 6% não sabem usar a web e 5% não têm vontade. Os que não usam, porque não possuem acesso à internet em casa, são 9%; e os que não têm acesso em lugar algum frequentado por eles, são quase 4%. Totalizam 2% os que não usam, porque os amigos não usam, 4% porque seus pais ou responsáveis não deixam e 1% por outros motivos não especificados. O somatório total ultrapassa a margem dos 15%, pois aparentemente as crianças e adolescentes apresentaram mais de um motivo que justificasse a sua infoexclusão.

Referente à participação, interação e criação de conteúdo, a pesquisa do Cetic.Kids mostrou que 73% das crianças e jovens no Brasil utilizaram as redes sociais online em 2017 enquanto os dados que coletamos informam que 91% dos nossos alunos utilizam-nas com frequência e mais de 91% mantem perfis em mais de duas redes. Quando perguntados sobre a produção de conteúdo digital como textos, vídeos, memes, páginas, blogs entre outros, mais de 70% afirmaram que já criaram conteúdo, dados semelhantes aos apresentados pelo Cetic cuja porcentagem quase se iguala, pois 69% afirmam ter produzido conteúdo digital de autoria própria.

A análise destas informações coletadas em diferentes amostragens demonstra que apesar da alta quantidade de acesso e utilização das redes, esse número cai - quase 4 % em relação aos dados macro do Cetic e quase 20% nos dados locais - no que se refere a uma participação efetiva. Isto é,

acessar internet e utilizar redes sociais não é garantia de que o usuário seja um pensador digital, embora estes ainda sejam a grande maioria dos nossos nativos digitais. Quando observamos em nossos dados locais que apenas pouco mais de 7% não costumam acessar a internet e quase 10% não utilizam com frequência as redes sociais online, associados aos quase 30% que não produzem conteúdo digital, entendemos que em nossa realidade escolar a maioria dos infoexcluídos permanecem assim por uma suposta falta de interesse e não pela falta de condições de acesso. Dos que conversaram conosco e não acessam frequentemente, apenas um aluno alegou questões financeiras e ausência de material e suporte, o que nos levou a refletir sobre a infoexclusão em seu sentido mais amplo, o sentido da não participação.

Uma vez que avaliamos os dados sobre os perfis e hábitos dos nossos estudantes, partimos para a observação das preferências deles nas redes sociais online. Descobrimos que entre aqueles que utilizam mais de uma rede social digital, a preferência vem mudando nos últimos anos. Inicialmente, pensávamos em fazer nossa investigação com base no Facebook, entretanto, em apenas dois anos de análises (entre 2016 e 2018), notamos uma migração de boa parte deles para a plataforma Instagram onde cerca de 66% já possuíam um perfil nessa rede e 40% preferiam usá-la, atrás apenas do Whatsapp com mais de 43% e à frente do Facebook com pouco mais de 24%. Na escrita do presente texto, dois anos após essa análise, acreditamos que o percentual dos que migraram cresceu substancialmente.

Desta feita, outro fator que nos impulsionou na mudança dessa base foi o conhecimento de pesquisa feita pela Social Media Trends 2018 que indicou o Instagram como a rede social digital que mais cresceu no Brasil naquele ano, subindo quase 20% em adesão e alcançando o índice 80%

em comparação com o ano anterior, consolidando-se como a maior rede em preferência no Brasil.<sup>2</sup>

Tendo em vista os dados acima, elegemos as redes sociais online como suporte para entender o ciberespaço como possibilidade de aprendizagem, pois segundo Recuero as redes sociais online são “ambientes onde as pessoas podem reunir-se publicamente através da mediação da tecnologia” (2009<sup>a</sup>, p. 3). Recuero vai classificar as redes sociais da Internet como uma nova forma de “espaço público mediado” numa apropriação do conceito utilizado por Boyd para nomear a mediação que proporciona o aparecimento de ambientes de lazer, onde regras sociais são ajustadas e permitem que os atores sociais se expressem.

Redes sociais na Internet são constituídas de representações dos atores sociais e de suas conexões. Essas representações são, geralmente, individualizadas e personalizadas. (...) As conexões, por outro lado, são os elementos que vão criar a estrutura na qual as representações formam as redes sociais. Essas conexões, na mediação da Internet, podem ser de tipos variados, construídas pelos atores através da interação, mas mantidas pelos sistemas online. (RECUERO, 2009<sup>b</sup>, p. 2).

As redes sociais diferem-se das mídias em virtude do objetivo principal que é a interação social. A ênfase nas redes é fazer amigos, atrair seguidores e assim aumentar o círculo social. Mas, as redes além de permitirem isso de maneira simplificada, viabilizam recursos e suportes de mídia que ampliam vertiginosamente a comunicação e o compartilhamento de informações digitais, “são essas redes que vão selecionar e repassar as informações que são relevantes para seus grupos sociais” (RECUERO, 2009<sup>b</sup>.4).

Na tentativa de descobrir os motivos que levaram à migração dos estudantes do Facebook para o Instagram, bem como para compreendermos

suas possibilidades para o uso pedagógico, adentramos no universo “instagramável” e destrinchamos todas as suas características indo além dos seus múltiplos recursos e funcionalidades técnicas, alcançando também a sua história, sua organização e regras de uso e seu aparato legal. De acordo com o site [@marketingdeconteudo.com](http://@marketingdeconteudo.com)<sup>3</sup>:

O Instagram é uma rede social online principalmente visual, onde um usuário pode postar fotos e [vídeos de curta duração](#), aplicar efeitos a eles e também interagir com publicações de outras pessoas, através de comentários e curtidas. Além disso, um usuário pode seguir o outro para poder acompanhar suas postagens e suas atividades dentro da rede. O número de seguidores inclusive contribui para a visibilidade do perfil. Nele também encontramos as famosas *hashtags*, que servem como um mecanismo de busca das publicações, e ajuda na hora de segmentar o seu público, caso possua uma [página para sua marca](#).

Alguns teóricos explicam que o forte apelo imagético atrai cada vez mais seguidores para o Instagram. De acordo com Sibilía (2012), estamos na era da “cultura da imagem”, onde a escrita propriamente dita assume contornos mais técnicos, enquanto as imagens são formas de expressão pessoal. Henriques (2017) afirma que na relação entre memória e web, o registro de narrativas se dá por meio de textos e imagens.

Nesse sentido, o Instagram pode ser observado como espaço de memória e narrativas, pois a rede gira em torno da publicação de imagens (photosharing) e da lógica imagética na transmissão de ideias (picting), além dos seus recursos com possibilidade de escrita como os “comentários” e o uso das “hashtags” como a #tbt (throwback Thursday, que traduzida é “quinta-feira do retorno”), onde os usuários postam geralmente às quintas-feiras imagens que se referem tanto a um passado longínquo quanto recente e que remetem à nostalgia e à saudade.

A internet é um espaço de narrativas: histórias do cotidiano e da memória do tempo presente. É um lugar de histórias, ideias e opiniões. E, as redes sociais são a face mais visível desse fenômeno, porque além de sua configuração original com espaços de interação social, de trocas de afetos e de comunicação, elas passaram a ocupar uma espécie de lugar digital de memória. (HENRIQUES, 2017, p.125).

Não iremos colocar todas as possibilidades e impressões que obtivemos nesse mergulho informacional, dada à exiguidade deste texto nos deteremos apenas em poucas características necessárias a uma compreensão sobre os usos didáticos das redes sociais online em geral e nos conteúdos vinculados nos principais perfis. Sintetizamos abaixo as características específicas das redes que acabam por despertar os interesses dos usuários, pois trazem dinamismo, praticidade e acessibilidade nos processos de comunicação e informação. São elas:

- Ubiquidade: possibilidade de acesso a qualquer momento, em qualquer lugar, característica apoiada na hipermobilidade trazida pelos celulares (SANTAELLA, 2013);
- Hipertextualidade: possibilidade de transformar uma palavra ou qualquer outro elemento de uma página da web em um link e, a partir dele, redirecionar o leitor para um ou mais endereços. A navegação fica em camadas e abrem-se janelas com outras linguagens como vídeos, imagens, jogos etc. (LUCCHESI, 2012);
- Colaboração ou ética hacker: inspirada no comportamento dos primeiros engenheiros de software, os hackers, essa característica se define basicamente na resolução de problemas, no compartilhamento da solução e na obtenção de comentários com experiências, sugestões e críticas (PRETTO, 2010).

Em relação às páginas com conteúdo sobre história, a busca na própria plataforma nos apresentou dezenas de perfis. No entanto, elegemos as seis páginas com mais seguidores conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1 - Principais páginas de História No Instagram

PÁGINA	PÚBLICO	CONTEÚDO PRINCIPAL
História em Imagens	693 mil	Compartilhamento de raras e diversificadas fotografias sobre temas gerais.
Aventuras na História	76,1 mil	Publicações no estilo “neste dia” ou “nesta data” com imagens de fatos históricos legendadas, postadas na data do acontecimento.
As Mina na História	59,3 mil	Resgate na História da memória e do protagonismo de mulheres que mudaram o mundo.
História Liberta	52 mil	A partir de episódios recentes e que viraram notícia no Brasil, explora conceitos e categorias da História e questões voltadas para a cidadania.
História no Paint Oficial	39 mil	Produção e compartilhamento de memes com temática histórica.

FONTE: INSTAGRAM, nov. 2018.

Investigando mais de perto o conteúdo e as dinâmicas dessas páginas, podemos afirmar que a maioria delas apresenta uma visão factual e com temáticas desconexas, trazendo postagens sem uma finalidade clara, exce-tuando-se duas (As Mina na História e História Liberta) que possuem intenção explícita de militância e conscientização política. As demais aparecem apenas como páginas de curiosidades e entretenimento ou espaço de memória.

Entretanto, essas páginas seriam úteis para a Aprendizagem Histórica Digital? O que nossos alunos procuram quando seguem tais perfis, visto que nosso questionário aponta que 97% deles acreditam ser possível aprender história nas redes e 42% as utilizam para estudar? Não há problemas se elas estão constituídas assim, seus moderadores (como são chamados os administradores) criam e utilizam as páginas da forma que bem quiserem. O problema reside no estudante que as segue e passa a considerar aquele conhecimento mais importante do que o outro que o professor direciona com finalidade pedagógica, ocorrendo o risco de “consumir uma história entretenimento”, esquecendo-se da História-ciência.

Tais observações nos levaram para a terceira etapa, cujo caráter é mais propositivo, que foi a construção de um guia prático para a

orientação de professores de história sobre a relação entre ensino de história e TDICs e para a aplicação de projetos pedagógicos cujo objetivo principal seja a Aprendizagem Histórica Digital. Isto é, nortear basicamente como se daria de forma colaborativa e simplificada a interação dos professores com seus estudantes de maneira que os recursos, as fontes, a linguagem e ambientação em que se desenvolva esta prática, sejam digitais.

Esse guia foi disponibilizado em formato de e-book (também se escreve eBook ou Ebook) que é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Todavia, o e-book é um suporte que vai além da digitalização de livros impressos ou da simples confecção de um material para internet, ele tem algumas características que o diferem dos demais. A escolha desse formato se deu pelo sentido da praticidade e a partir de experiências positivas que obtivemos com esse suporte. Não foram raros os casos nos quais baixamos esse arquivo em nossos aparelhos celulares e realizamos leituras dinâmicas sobre vários temas, inclusive sobre educação.

O e-book é uma narrativa digital em arquivo de hipermídia, à semelhança das redes sociais, mas com finalidade clara e objetivos teóricos bem definidos, pois é um arquivo com texto e não uma plataforma de interação social. São arquivos leves, redimensionáveis e adaptáveis a qualquer aparelho digital, não ocupam muito espaço na memória do celular ou computador e podem ser acessados off-line. Por seu caráter hipertextual, traz em seu bojo *links* que se clicados podem levar o leitor a outras mídias e linguagens digitais caso esteja online. Filatro (2015) os chama de livros digitais enriquecidos.

Além disso, de acordo com orientações de sites voltados para marketing digital, um e-book escrito para ser guia ou manual de orientações deve vir numa linguagem acessível e com textos diretos e objetivos, cuja

ideia seja não cansar o leitor. Também deve constar o uso de gráficos, imagens e tabelas entre outros que sintetizem as ideias e conceitos principais abordados, pois o leitor do e-book procura informações de maneira direta e não quer ficar lendo páginas e páginas a fio. Precisa ter poucas páginas e identidade visual atrativa.

Dito isso, tanto o suporte em que ele foi desenvolvido (PDF), quanto à identidade visual em que foi idealizado possibilitam seu uso com ferramentas simples e acessíveis nos programas disponíveis em qualquer computador. As imagens utilizadas são de domínio público e sem direitos autorais, disponíveis na web, tornando assim nosso produto fácil e barato de ser construído, sem grandes custos financeiros.

Intitulado por nós de “Guia de Projetos para Ensinar e Aprender História com as Redes Sociais Online”\_consta de capa, sumário, apresentação e está dividido em quatro partes principais. A primeira faz uma introdução geral dos conceitos e dos perfis dos jovens nativos digitais; a segunda fala sobre as redes sociais online e o relacionamento dos jovens com as redes; a terceira apresenta o conceito de Aprendizagem Histórica Digital; e por fim, a quarta parte traz uma sugestão de projeto no estilo tutorial, linguagem muito utilizada pelos influenciadores digitais para ensinar o passo-a-passo de algumas técnicas sobre os mais variados temas, onde aliamos os conhecimentos das gestões de projetos com planejamentos educacionais a fim de formalizar a proposta de que os professores de história utilizem as redes como ambientes virtuais de aprendizagem e não apenas como recursos didáticos.

### **Considerações finais**

Acreditamos que apesar das limitações, nossa pesquisa contribuiu tanto para o debate em torno do campo que ora se constitui o ensino de história, quanto para a ressignificação das nossas práticas docentes como

professores de história. Tivemos o intuito de provocar algumas reflexões, promover uma investigação da nossa práxis e partindo desse olhar crítico, pensar um conceito de aprendizagem que fosse além das simples experiências positivas com tecnologia digital e incorporasse de fato os conceitos e técnicas da cibercultura, atuando nessa conjuntura através do diálogo com os novos sujeitos aprendentes e suas demandas.

Contudo, esclarecemos que a concepção e construção do conceito de Aprendizagem Histórica Digital vêm atender uma lacuna até então encontrada por nós na produção dentro do campo do ensino de história e é considerado por nós como mais um caminho dentre vários, uma rota que transborda do círculo escolar e alcança outros espaços já ocupados por grande parte dos nossos estudantes. Nossa intenção não foi criar um campo novo, mas uma noção que atendesse em parte as necessidades atuais e unificasse diversas abordagens teórico-metodológicas.

A análise empírica aliada ao aparato teórico nos forneceu dados suficientes para a construção de um produto didático que fosse um instrumento para auxiliar os professores de história de maneira acessível, impulsionando-os à pesquisa e à busca constante por autoanálise e reinvenção em tempos de redes sociais digitais.

#### Notas:

1. Disponível em: < [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_KIDS](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS) > Acesso em 09.nov.2018.
2. Disponível em: <[https://materiais.rockcontent.com/social-media-trends?utm\\_source=mktc&utm\\_medium=instagram&\\_\\_hstc=125963474.9978307b4a97bo58bc1cc8fc5e8dd12a.1539659110406.1539659110406.1539921047197.2&\\_\\_hssc=125963474.1.1539921047197&\\_\\_hsfp=3402089040](https://materiais.rockcontent.com/social-media-trends?utm_source=mktc&utm_medium=instagram&__hstc=125963474.9978307b4a97bo58bc1cc8fc5e8dd12a.1539659110406.1539659110406.1539921047197.2&__hssc=125963474.1.1539921047197&__hsfp=3402089040)> Acesso em: 19 out. 2018.
3. Disponível em: < <https://marketingdeconteudo.com> > Acesso em: 19 out. 2018.

## Referências

- BARCA, Isabel. Educação história: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BARCA, Isabel (Orgs.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História Escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice (Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul./dez. 2015.
- FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.
- HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. Narrativas, patrimônio digital e a preservação da memória no Facebook. **Revista Observatório**, Palmas, v.3, n.5, p. 123-146, agosto 2017.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Trad. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (et all). **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, p. 131-150, 2006.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LUCCHESI, Anita. **História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. XXVII, 2012. p.1-17.
- LUCCHESI, Anita. **A história sem fio: questão para o historiador da Era Google**. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 2016. Anais(online). Rio de

Janeiro: 2016. Disponível em: [https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A\\_historia\\_sem\\_fio\\_questoes\\_para\\_o\\_histo.pdf](https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A_historia_sem_fio_questoes_para_o_histo.pdf)

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

MORAES, Daniela Menezes. **Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: possibilidades e desafios para o espaço escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 136 p. 2018.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 28-51, 2015.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educar em Revista**, Rio de Janeiro, vol.26, n.3, pp.305-316, 2010.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão**. 2009<sup>a</sup> Disponível: [www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf](http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf)

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009b. 191 p.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marco. **Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura**. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

TELLES, Helyom Viana. História Digital, sociologia digital e humanidades digitais: algumas questões metodológicas. **Revista Observatório**, p. 74-101, agosto de 2017

TORRES, Patrícia; IRALA, Esrom. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Coleção Agrinho, 2014. p. 61-93. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)

VEEN, Wim. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## **O caminhar sobre novas fontes: possibilidades teórico-metodológicas para se trabalhar com os memes**

*Sílvio Ricardo Gouveia Cadena*

“Quando eu cheguei aqui, tudo era mato”. O meme frasal, em certa medida, poderá fazer com que, você leitor, possa compreender um pouco sobre o que foi a experiência de realizar uma pesquisa de dissertação de mestrado acerca dos memes (CADENA, 2018). Nesta caminhada, alguns desafios estavam postos. O primeiro, foi a falta de produção bibliográfica sobre a temática no campo da História. O segundo, pensar no meme como uma fonte histórica e suas possibilidades didático/pedagógicas para o Ensino de História. Além, é claro, de ter que lidar com a efemeridade destas produções e a impossibilidade de muitas vezes de se chegar nos autores destas peças.

Toda caminhada começa em um primeiro passo. E o passo dado foi em direção ao entendimento do meme como um documento.

Janotti (2005, p.10), ao responder o que são fontes históricas afirma: “A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises”. E, segundo a autora, o conceito de fonte atende aos interesses dos historiadores e estes variam de acordo com o tempo e local, além de possuir relação com suas trajetórias de vida e sua cultura.

Desta maneira, os memes podem ser compreendidos como fontes, tendo em vista que por meio deles poderemos acessar as formas como o

passado está sendo mobilizado para atender as questões contemporâneas. Segundo Mendes e Costa (2016, p.55), os memes não nasceram na cultura digital, baseando-se desta forma no conceito de Dawkins. Mas, que tal fato não foi impeditivo para que este conceito viesse a ser utilizado para as peças digitais. Entretanto, mesmo sendo um assunto atual ainda existiria uma carência bibliográfica a respeito deste assunto.

Outro ponto que contribui para a importância de se compreender os memes como fontes, está no fato de dialogarem com a História pública, como demonstra as autoras Mendes e Costa (2016, p.56). Segundo elas, eles seriam uma propagação do saber histórico para um público mais amplo. E sublinham que a História Pública não se restringe aos profissionais de História, havendo uma interdisciplinaridade de distintos especialistas. Deve-se levar em consideração ao analisar os memes, que estes não são oriundos do conhecimento acadêmico, desta maneira não teriam a responsabilidade de obedecer a teorias e metodologias próprias da ciência Histórica.

Além disto, Mendes e Costa (2016, p.62) afirmam que estas produções meméticas digitais, bem como outras mídias atendem demandas da sociedade civil e não necessariamente da academia. No entendimento delas estas mídias são: “formadoras de "recepções" do tema e que o movimento é fluido, pois a demanda popular é essencial para a produção dessas obras”. Para as mesmas, as produções historiográficas, presas aos muros acadêmicos, não dariam conta de atender as necessidades de conhecimento histórico das mais distintas esferas da sociedade. Assim, caberia ao historiador repensar sua função e estabelecer os diálogos com outras fontes. Devendo-se considerar que o saber destas fontes se apropria da História por meio de diferentes linguagens, como a dos memes históricos.

Napolitano (2005, p.237) ao falar sobre as fontes audiovisuais, ou seja, aquelas fora do papel, oferece metodologias para seu tratamento. Assim, aponta uma abordagem comumente utilizada por historiadores especialistas em fontes não escritas. Deve-se articular a linguagem técnico-estética das fontes, seus códigos internos de funcionamento, e as representações históricas nelas contidas, a narrativa. O autor chama a atenção para a necessidade do conhecimento técnico desta linguagem por parte do historiador e o diálogo com outras áreas do saber, o que não significaria em uma conversão em outras disciplinas, nem a perda de sua identidade profissional. Destacamos que partimos de tais pressupostos na confecção desta pesquisa. Consideramos os memes como possuidores de uma linguagem específica, que associam imagens e textos e se utilizam do humor (não o reduzindo ao risível mais simples. Sendo a ironia e o sarcasmo fortes marcas). Além disto, são frutos de uma comunicação mediada em redes sociais digitais. Quanto a análise de conteúdo, na dissertação, optou-se pelas narrativas expostas nestas fontes, em específico, como nossa História Colonial estava mobilizada para responder ou explicar o presente.

Resguardadas as diferenças midiáticas, Napolitano traz uma contribuição importante. Embora se refira a fontes audiovisuais, aponta que:

O cotejo com informações contextuais, localizadas fora do filme, do programa de TV ou da canção, é importante, mas somente na medida em que a fonte específica demanda e sugere questões e problemas para o historiador responder. (2005, p. 238).

Segundo o autor (2005, p.240), independentemente do tipo de fonte, elas estão marcadas pela tensão entre evidência e representação. Assim, mesmo que seja uma representação construída socialmente, ela é também evidência de um dado fato ou processo ocorrido. Os documentos carregam consigo parcialidade e intencionalidade. Gostaríamos de chamar atenção

que o tratamento dado ao meme como fonte para História não se restringe a questão acadêmica. Segundo Oliveira (2010, p.11), a produção do conhecimento científico em História serve como referência para a construção do conhecimento histórico escolar - “Dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder) ...”. A autora ainda explica que:

Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar.

Além disso, posto que esse saber tem objetivos e públicos específicos, será conduzido coerentemente com essa realidade. Se assim não for, haverá grandes chances de insucesso. (2010, p.11).

Mas o que viria a ser um meme histórico? Segundo Makhortykh (2015, p.64), os memes podem ser tidos como históricos quando “são explicitamente relacionados a um evento ou a uma personalidade histórica particular, e geralmente se referem a práticas de memória existentes, satirizando-as, fortalecendo-as ou propagando-as online”. Tal definição não está distante daquela que fora encontrada no levantamento da pesquisa fruto da dissertação.

Entretanto, afim de melhor defini-los, foi necessário nos valermos de uma adaptação da proposta de Napolitano (2005, p.246) para o que viria a ser um filme histórico. Desta maneira, a relação meme e História partem de três questões básicas. 1) A relação passado, presente e futuro, 2) a compreensão de que os memes se originam de um saber histórico de base (embora não acadêmico) e 3) a problematização da narração memética da História. Cremos que nossa proposição em relação ao meme como fonte histórica e recurso pedagógico, possibilita sua utilização como um instrumental para docentes que pretendem utilizar tais peças em suas aulas, seja

no Ensino Fundamental, ou no Médio. Todavia salientamos que entre os estudantes do Ensino Médio, a familiaridade com a linguagem destas peças seja maior, já que utilizam a rede de forma mais intensa.

A primeira categorização trata da relação temporal. Os memes históricos coloniais são confeccionados e circulados na web a partir do presente e representam o passado a partir de datas, fatos e/ou personagens históricos. Neste sentido, de acordo com o nosso levantamento acerca dos memes com esta temática<sup>1</sup>, podemos verificar 3 tipos de gêneros, em que pese o seu grau de problematização temporal, ou seja, sua capacidade de articular passado e presente na busca por evidenciar rupturas e/ou permanências.

A) Baixo grau de problematização: memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos. Entretanto o brincar com o presente é a sua razão de ser. O passado é utilizado apenas de forma jocosa sem problematizações explícitas. Como exemplo, temos o meme da figura 1. Nele, é utilizada uma pintura da Rainha de Portugal, Dona Maria, conhecida como a louca. Seu texto não apresenta nenhuma explicação maior do passado, apenas se utiliza da gíria popular “miga, sua louca”. Não busca estabelecer relações deste período com o presente.

Nas aulas de História, tais memes podem ser utilizados para o famoso “quebrar o gelo”, pois, de maneira geral, carregam grande grau de comichidade e comumente se utilizam de gírias conhecidas pelo alunado. Dependendo da turma em que for utilizado, a problematização não explícita pode ser trabalhada pelo professor, trazendo à sala de aula problemáticas transversais e que possam dialogar com a contemporaneidade. No meme que ilustra este gênero, acepções acerca da loucura e “normalidade” em alguns períodos históricos, podem ser um excelente tema para confecções de debates e pesquisas.

Figura 1 – Meme: Para de ser louca, amiga! Tá micão!



Fonte: Memes Históricos (2015<sup>9</sup>).

B) Médio grau de problematização: memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos do passado. Algumas vezes, incorporam personagens do passado no presente. O humor pode estar presente a partir do momento em que se quebram expectativas. Como, por exemplo, a utilização dos meios de comunicação atuais por sujeitos do passado. Não há problematizações explícitas, entretanto, carregam essa potencialidade, por possuir um caráter informativo. Para isso usaremos como exemplo os memes das figuras 2 e 3, reproduzidas a seguir.

Na figura 2, vemos uma imagem do tipo *print* de um alarme de celular, onde por meio dos horários apresentados é exposta a cronologia da família real portuguesa no Brasil. Embora de forma simplificada, uma informação acerca da História foi repassada.

Na figura 3, temos uma imagem que simula um print de uma postagem no Instagram de Dom João VI, no momento em que foge para o Brasil em, 1808. No lugar de uma foto, como é o comum de postagens nesta mídia social, adota-se um quadro que retrata o embarque. Seu texto apresenta *hashtags* com gírias atuais. Como no meme anterior, dados históricos foram apresentados. Destacamos que nestes dois exemplos, não há uma tentativa em relacionar o pretérito com o presente. Não existe a tentativa de evidenciar rupturas e/ou permanências do período ilustrado em nossa contemporaneidade.



Fonte: História no Paint (2017).

Figura 3 – Meme: Família Real.



Fonte: Memes Históricos (2015<sup>b</sup>).

Para sala de aula este gênero de meme histórico pode contribuir para trazer informações diferenciadas daquelas contidas nos materiais didáticos mais tradicionais, como o livro didático. Além disto, seu grau de humor pode facilitar a aceitação do conteúdo trabalhado. Todavia, salientamos que seu uso não pode se dar de maneira isolada. Assim como os demais gêneros de memes, apontamos para a necessária utilização de outros materiais que os complementem.

C) Alto grau de problematização: memes em que há utilização de fatos e/ou personagens históricos. Há grande relação entre passado e presente por apontar rupturas (ou sua necessidade) ou permanências. As problematizações tendem a se dar de forma mais explícita, mas necessitam da explicação contextual e processual da História. O humor poderá aparecer sobre forma de ironia ou riso do desespero. O passado é utilizado de forma a explicar o presente e/ou contestá-lo. Como exemplo, temos a figura 4. Nela, é utilizada a imagem de sujeitos escravizados que assistem a cena de um açoite e chegam a defender a atitude do capitão do mato. O título e o diálogo apontam para como pobres do espectro político de direita<sup>2</sup> pensam. Assim é perceptível a busca por relacionar o passado com o presente numa tentativa de denunciar determinados comportamentos.

Diferente dos demais gêneros apontados, o de alto grau de problematização, por exporem de forma clara questões referentes a necessidade de rupturas e as permanências de dados fenômenos experimentados no presente, acabam por suscitar debates mais qualificados. Não é apenas a linguagem que trará os alunos para a discussão, mas sim por tratar-se de temáticas candentes em suas vivências. Tais memes auxiliam na compreensão de que para o entendimento dos problemas experimentados no presente se faz necessário o olhar para trás, para o passado.

Assim, há uma tentativa de romper-se o chamado “presente contínuo”, termo cunhado por Hobsbawm (2001, p.13) para descrever quando não se enxerga a presença do passado em seu presente, fazendo com que o pretérito ganhe ares longínquos. Os usos de tais memes em sala de aula demandam pesquisas por parte de docentes e discentes afim da compreensão de questões contextuais que envolvem dadas problemáticas e a necessidade de enxergar a história de forma processual. Contudo, cabe ao docente a sensibilidade para entender quais conteúdos podem ser mais adequados para cada turma, sabendo contrabalancear a importância de

uma dada temática político-social, ou também peculiar para uma dada sala, e a maturidade de seu copo de discente no que diz respeito a sua compreensão.

Figura 4 – Meme: Pobre de Direita.



Fonte: Menes de Esquerda (2016).

A categorização em gêneros, que aqui propomos, encontra alicerce nas propostas apresentadas por Gomes a partir da utilização da metodologia de Análise de Conteúdo com base em um tema, neste caso, os memes Históricos Coloniais.

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 2001, p.70).

Segundo o autor, a categorização pode ser previamente realizada antes mesmo da coleta de dados, sendo estas caracterizadas por conceitos mais gerais e abstratos. Ou, originam-se a partir do que fora encontrado na própria coleta, sendo estas com características mais específicas e concretas. Em nosso caso, a proposição de gêneros enquadra-se na segunda forma.

Para ele, existem três princípios de categorização para que possam ser estabelecidos conjuntos de categoria. O primeiro deles afirma que o estabelecimento do conjunto de categorias deve obedecer a um único princípio de classificação. No de nossos gêneros, estes respeitam aos graus de problematização temporal. O segundo aponta que qualquer resposta possa ser incluída numa das categorias do conjunto. Tal prerrogativa pode ser aplicada a nossa proposta, pois os memes históricos coloniais possuem relações temporais que podem defini-los em algum dos nossos gêneros. Já o terceiro afirma que o conjunto de categorias devem ser mutuamente excludentes, não havendo possibilidade de uma resposta ocupar duas categorias.

Em nossa compreensão, os gêneros por nós evidenciados fazem com que um meme tido como de médio grau de problematização temporal não possa ser enquadrado como de alto grau. Todavia, neste ponto, salientamos que nossa proposição não pretende ser estanque. Compreendemos que os memes históricos, mesmo que inegavelmente possuidores de relações temporais, podem ser lidos de forma de distinta e classificados em gêneros diferentes dentro daqueles que apontamos aqui. Tal fato, não impede o que Gomes (2001) estabelece como terceiro princípio.

A segunda proposição de Napolitano (2005, p.246), adaptada por nossa pesquisa com memes, trata da compreensão de que estas peças não

criam o saber histórico acadêmico, mas sim se originam de um saber histórico de base. Eles se apropriam, dão sentido e reforçam determinadas ideias. Nesta linguagem, diferentemente da científica, o anacronismo se faz presente. O meme histórico é produzido socialmente e carregam consigo significados para um amplo público, tendo em vista o alto grau de adesão das redes sociais e blogs. Tal perspectiva deve ser explorada pelo docente ao levar os memes para sua sala. É importante que os alunos compreendam que estas peças não carregam a realidade consigo e que se tratam de leituras a partir da História ou da memória de certos grupos e indivíduos. E, enquanto leitura não científica, o anacronismo pode se fazer presente e tal fato pode e deve ser problematizado pelo professor com sua turma.

Segundo Monteiro (2005), é frequente a utilização de analogias e comparações nas aulas de História como forma de facilitar o entendimento de alguns conteúdos vistos em sala, podendo superar estranhamentos dos discentes frente a um dado assunto. Todavia, ressalta para que tais analogias não caiam no anacronismo. Para isso, ao comparar uma situação contemporânea com a de outro momento histórico, o professor não mostre apenas as similitudes, mas como também as diferenças que envolvem o exemplo ilustrado.

O conhecimento histórico tem no reconhecimento e consideração das diferenças socioculturais uma dimensão estratégica para a análise e compreensão de fatos, processos e conceitos. Assim, o uso das analogias é discutido de forma a contribuir para identificar os riscos e possibilitar a exploração do seu potencial como recurso didático (2005, p.334).

Já verificamos duas das proposições de Napolitano para o tratamento de fontes fora do papel que adaptamos para o tratamento dos memes, A relação temporal e a compreensão de que os memes se originam de um

saber histórico de base (embora não acadêmico). A terceira proposição trata da problematização da narrativa. E nosso caso a narrativa memética a respeito da História do Brasil colônia. Assim, considera-se o conflito entre o que é representado nestes memes e a historiografia seja acadêmica ou escolar. Tal qual os memes, a História enquanto ciência produz narrativas. Entretanto tem compromisso com a busca “de efeito de realidade/verdade” (2005, p.246).

Segundo Napolitano, existe uma abordagem comum a qualquer documento e certamente adotada neste trabalho.

Todo documento, incluindo os documentos de natureza audiovisual, deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu "testemunho") e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico) (2005, p.269).

Para o autor, outro ponto deve ser adotado em se tratando de fontes, é sua tipologia, que, segundo o mesmo, não variaria muito com os elementos de definição tipológica de fontes tradicionais. Assim, propõe que o profissional deva identificar os seguintes elementos: “gênero, suporte, origem, data, autoria, conteúdo referente, acervo. Tais elementos compõem a ficha técnica das fontes, que nem sempre estão previamente elaboradas nas coleções e arquivos” (2005, p.269).

Tomando como base esta orientação e a adaptando-a a fonte memética deste trabalho, nossos memes históricos são identificados a partir dos seguintes elementos: Gênero (com base em nossa proposição de tipos a partir da relação temporal dos memes, já apresentados anteriormente. Relaciona-se a tipos de graus de problematizações temporais), Data (aqui colocaremos a data de sua publicação em sua página do Facebook), Autoria (nome da página do Facebook de onde foi retirado) e Conteúdo referente

(aqui atribuímos os conceitos de primeira ordem que utilizamos em nossa seleção de memes por guardarem relação com os conteúdos comumente estudados pelos discentes). Segue exemplo de ficha tipológica:

Exemplo de ficha tipológica dos memes históricos.

**Gênero:** Alto grau de problematização **Data:** 23/032017 **Autoria:** Desconstruindo Conceitos **Conteúdo:** Escravidão

**Link:** [www.exemplo.com.br](http://www.exemplo.com.br) **Data de acesso:** 24/03/2017.

### **Caminhando se caminha**

Segundo Constantino (2002), por meio da utilização da Análise do Conteúdo torna-se possível a produção de inferências a partir de um dado *corpus* documental. Através de seu uso é possível a leitura e interpretação de qualquer documento. Desta maneira tal metodologia se apresenta como alternativa viável para o Historiador. Mas, para isto, deve perceber a História como distante de verdades incontestáveis e consentir a imprevisibilidade e que os observadores podem interferir naquilo que está sendo pesquisado. A autora afirma que a Análise do Conteúdo tem como objetivo primordial investigar sentido ou sentidos no texto, fundamentando-se na percepção da dinâmica da linguagem. Esta é compreendida

como construção do real de cada sociedade e como expressão da evidência humana; elaborando e desenvolvendo representações, em todos os momentos históricos [...] Produzir inferência ou desvelar significados é razão de ser da AC. Faz-se inferência, por exemplo, ao compatibilizar um conteúdo lido com alguma corrente teórica. Faz-se inferência a partir dos elementos básicos de um texto. Infere-se ao tentar saber quem é o emissor, quais suas filiações teórico-ideológicas, quais suas concepções de mundo, seus interesses de classe ou categoria social [...] (2002, p.188).

Desta forma, compreendemos que por meio da Análise de Conteúdo conseguiremos inferir de que forma o nosso período colonial está sendo mobilizado por meio dos memes, sobretudo a partir da análise temática

(CONSTANTINO, 2002, p.191), onde se busca averiguar os sentidos que compõem uma determinada comunicação.

Segundo Toth e Mendes (2016), saber com firmeza o que se pretende investigar tem papel preponderante quando temos a pretensão de coletar os memes que formam o *corpus* de uma pesquisa. Para os autores a definição de recortes acerca do material que será analisado guardam similaridades com o “aspecto mais tradicional da pesquisa em mídias sociais”. Para tornar o corpus mais sistematizado, algumas vezes se faz necessária a escolha de não apenas um recorte.

[...] à sobreposição de dois ou mais critérios de análise. Investigações baseadas em referenciais externos, por exemplo, ganham bastante em objetividade. Nesse sentido, um primeiro aporte que defina o período de coleta do dia A ao dia B pode reunir um conjunto expressivo de conteúdos. Contudo, sem definir outros parâmetros, como por exemplo, uma hashtag ou um perfil específico a serem monitorados, o recorte poderá se mostrar amplo e inespecífico demais durante o período de análise. (2016, p. 221).

A partir destas semelhanças Toth e Mendes apontam para alguns tipos de recortes, que aqui listaremos aqueles os quais utilizamos:

- A) “Recorte por tema (autoria)”, trata-se de uma seleção de conteúdos de forma qualitativa e sistemática circulados em um dado espaço “ou coleção de conteúdos apresentados por terceiros”.
- B) “Recorte por espaço (*virtual settlement*)”, que se dá a partir de uma determinada mídia social, perfil, grupo ou em dada página.
- C) “Recorte por tempo (externo)”, coleta a partir de evento ocorrido fora da esfera virtual, como as eleições, por exemplo.

O nosso primeiro recorte, o temático, teve como base a busca por memes em que o período do Brasil colônia fosse representado. Ele surge a partir da necessidade de se abordar os assuntos vistos em sala de aula de

maneira mais dinâmica, bem como trazer novos objetos para o ensino e aprendizagem em História. No entanto, não se pode correr o risco de torná-los meramente atrativos e sem profundidade, menosprezando assim a capacidade de aprendizagem dos estudantes e sua bagagem prévia de conhecimentos. A utilização de materiais didáticos realizados a partir de postagens fictícias de personagens históricos como se usuários de mídias sociais tem sido uma prática que ganha notoriedade como prática didática, bem como a utilização de memes a partir da perspectiva de documento histórico. Neste sentido, compreendemos que a apresentação dos memes a partir desta segunda maneira, possibilitem reflexões para práticas docentes relevantes.

“A Casa Grande surta quando a Senzala aprende a ler”. Tal frase postada e viralizada nas mídias sociais contra o processo de golpe que a Presidenta Dilma Rousseff estava passando (2016), ou *memes* que fazem analogia entre o período da escravidão e a reforma da previdência nos trazem uma grande reflexão acerca das permanências de nosso passado colonial sobre nossos dias. Eis outra significativa escolha por tal recorte temático.

Segundo Janotti, ao falar das possibilidades despolitizadoras da Nova História francesa no ensino de História, reforça a ideia de quanto o estudo deste período é fundamental para compreender a realidade brasileira atual e, sobretudo, a contundência política que este assunto potencialmente carrega.

[...] Por exemplo, Os descobrimentos marítimos e a colonização dos sécs. XV e XVI, considerados por muitos um tema antiquado e mesmo reacionários, podem ser vistos tanto pelo antigo como pelo novo discurso histórico desproblematizado e de forma apolítica, em nada contribuindo para vincular nossa vida presente à visão crítica do passado. No entanto, não é possível ignorar acontecimentos em que se encontram as raízes da nossa sociedade tradicional

tão resistente às mudanças, da noção arraigada de um Estado patrimonialista, dos preconceitos raciais e da desvalorização do trabalho manual. Como explicar, sem os subsídios do passado vivido, a persistência no poder de classes sociais – plásticas o suficiente para cooptar novos membros oriundos de setores sociais, até então não participantes – antes de tudo conservadoras e corporativistas, como se ainda estivéssemos na época dos “homens bons” que integravam as câmaras municipais da colônia[...] (1997, p.47).

Compreendendo que assuntos candentes na vida dos estudantes devam estar presentes na sala de aula, o presente trabalho pretende utilizar os *memes* não apenas como um potencial material didático que carregam consigo a finalidade pedagógica de ensino, de forma a estimular a aprendizagem dos alunos. Mas como também analisar de que forma este passado está sendo utilizado oferecendo respostas e/ou contestações para o presente, ou seja, que sentidos estas narrativas apresentadas, que tomam por base a História do Brasil Colônia que, perpassam por nossa contemporaneidade, são capazes de nos falar.

O nosso segundo recorte se deu a partir do espaço (*virtual settlement*), ao realizarmos nossa pesquisa na mídia social Facebook. Haja vista que, segundo o portal estatístico britânico, Estatista<sup>3</sup>, baseado em dados de até abril de 2017, o Facebook seria a mídia social mais popular do mundo, contando com 1,97 bilhões de usuários ativos mensais. Ainda segundo o mesmo portal, neste mesmo período, o Brasil ocuparia o 3º lugar no ranking dos países com mais contas ativas nesta rede social, com 193 milhões de usuários, perdendo apenas para Estados Unidos e Índia, consecutivamente<sup>4</sup>.

Ainda com base no *virtual settlement*, realizamos uma pesquisa na rede social Facebook, por páginas de conteúdos históricos ou aquelas cujas postagens fizessem clara referência a História, bem como aquelas que partissem de uma dada perspectiva política. Assim, foram pesquisadas

aquelas que se declaravam como de direita ou esquerda. Segundo Bobbio (1995), estes conceitos políticos seriam tipos ideais antagônicos. Mas, ao mesmo tempo dependentes um do outro. Para existir a esquerda, é necessária a existência da direita. A perspectiva do primeiro conceito reside em sua visão igualitária em relação aos sujeitos, sendo a desigualdade de origem social. Desta maneira seria possível eliminá-la. Já a direita, caracteriza-se por ser inigualitária, entendendo as diferenças, em sua maior parte, como naturais, portanto não elimináveis.

A respeito das páginas do Facebook, compreendemos como sendo importante entendê-las a partir da ideia de “comunidades virtuais” como proposto por Rheingold (1998): “[...] agregações sociais que emergem na Internet quando uma quantidade significativa de pessoas promove discussões públicas num período de tempo suficiente, com emoções suficientes, para formar teias de relações pessoais no ciberespaço”.

Segundo Silva, as comunidades virtuais operam na qualidade de estratégia para os sujeitos que atuam no ciberespaço como forma de identificação.

A característica diferencial dessa nova possibilidade de estabelecer relacionamentos sociais no ciberespaço está na forma de se adquirir traços de identificação, pois o próprio indivíduo escolhe o grupo que pretende fazer parte de acordo com seu interesse particular, tendo a chance de participar de quantas comunidades desejar. Na verdade isso só é possível graças a uma mudança profunda na compreensão do conceito de identidade, que deixou de ser visto como algo fixo, mas em constante elaboração. Além disso, com o advento do período da alta modernidade ou modernidade tardia, os indivíduos passaram a desempenhar uma série de papéis, consequentemente, apresentando uma multiplicidade de identidades que caracteriza a chamada hibridização cultural. (2011, p.14).

Embora nesta rede social haja a possibilidade de construção de grupos, que, todavia, podem permitir um maior sentimento de pertença a alguma causa, tendo em conta a possibilidade de estreitamento de laços de sociabilidade mais efetivos que as páginas. Porém, não podemos desprezar que os usuários ao optarem por seguir determinada página se sintam contemplados por seu conteúdo e muitas vezes o compartilham publicamente. Além da possibilidade de comentarem em suas postagens. Desta maneira, compreendemos que o sentimento de pertencimento também possa se dar por meio das páginas do Facebook.

Já nosso terceiro recorte se deu a partir do chamado tempo externo, ou seja, de eventos originados fora do campo virtual. Nossa varredura se deu a partir de publicações de janeiro de 2014 a março de 2017. A ideia deste período consiste em refletir as questões políticas que, a partir deste ano inicial proposto, tornaram-se mais evidentes com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff e culminaram no golpe (parlamentar) em 2016, mas que se reverberam até nossa datação final. Entretanto, vale salientar, que o período de coleta se deu entre dezembro de 2016 e março de 2017.

Diante do exposto, podemos compreender os recortes realizados em nossa pesquisa como categorias propostas por meio da Análise de Conteúdos, tomando por base nossa unidade temática. Assim, a escolha de páginas com distintos vieses, como as de História, de Esquerda e Direita, compreendem-se como categorias oriundas da observação dos memes portadores de conteúdos históricos e de teor colonial. Além disto, a escolha do período do recorte a fim de verificar a efervescência política e social que passamos, constituísse como uma unidade de contexto. Tal unidade nos auxilia no entendimento dos porquês do surgimento destas peças. Assim, a ideia em questão é verificar quantitativamente e qualitativamente como estas páginas referem-se a nossa temática por meio dos memes e sua relação com nossa proposição de gêneros de problematização temporal.

Segundo Constantino, há certa flexibilidade na construção das categorias na Análise de Conteúdo, afirmando:

Categorias podem ser construídas do geral para o particular, a priori. Ou pode-se usar predominantemente o método indutivo, construindo categorias a partir do próprio corpus. Por constante comparação, organizam-se conjuntos de elementos semelhantes. (2002, p.192).

Já em um segundo momento, no qual apontamos os totais destes memes, partimos de algumas categorias prévias, como aquelas ligadas aos conteúdos escolares acerca do período do Brasil enquanto colônia lusitana, que consideramos como conceitos de 1ª ordem, baseando-se em Lee (2001). Além disto, traçamos relações com os gêneros de problematização temporal. Como exemplo destas categorias, podemos apontar escravidão, descobrimento, personagens históricos etc. Todavia, durante a coleta destas peças midiáticas, outras categorias foram incorporadas, como a de nação e fuga da família real portuguesa. Aqui a intenção é tecer inferências por quais motivos há recorrência de uma dada categoria, bem como questionar a ausência ou a pouca representação de determinados assuntos por meio da quantidade de memes.

Em nosso levantamento foram pesquisadas o total de 19 páginas na rede social digital, somando um total de curtidas de 1.240.294,57 (este alto número se dá pelo fato de que um dado indivíduo pode curtir várias páginas simultaneamente), o que mostra um grande potencial de alcance. Além disto, estas páginas somam um montante de mais de 25 mil imagens em suas fotos da Linha do Tempo. Vale salientar que estes totais de imagens e curtidas podem ter sido facilmente ampliados da data em que pesquisamos até o presente momento, tendo em vista a velocidade em que a produção de conteúdo e circulação se dá neste espaço. Neste levantamento foram colhidos 148 memes<sup>5</sup>.

### **O fim do caminho? não pera, o começo de outros**

Destacamos que nossas proposições de classificação de memes e a forma de tratamento dado a estas peças não possuem a pretensão de serem a únicas formas de como os memes podem ser trabalhados em salas de aula. A prática particular de cada docente e as necessidades de cada turma devem ser levadas em consideração, elas apontam para os objetos de pesquisa que se fazem necessários para a construção de um saber histórico relevante para os discentes.

Inclusive, entendemos como necessário o surgimento de trabalhos voltados para a recepção dos memes pelo alunado, bem como aqueles em que os discentes construam suas próprias narrativas através dos memes e por meio de pesquisas. Pois, desta forma, o protagonismo do aluno é levado em consideração. Segundo Oliveira (2010, p.9), hoje se compreende “o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes”.

Questões avivadas de nosso passado em outros suportes, como a literatura, periódicos, etc. são também possibilidades frutíferas para outras pesquisas voltadas para o campo do ensino de História. Desta maneira, compreendemos que a utilização de memes não pode ser vista como uma tábua de salvação para as aulas de História. Porém, acreditamos nas potencialidades didáticas que tal material possui diante do que já expomos.

Notas:

1. No próximo tópico abordaremos de forma sistematizada nossa metodologia e estratégia de seleção de memes com teor histórico colonial na rede social Facebook. É de nosso entendimento que ao discorrer primeiramente acerca do meme como fonte histórica, colaboraríamos com a leitura sequencial do capítulo.

2. O “pobre de direita” pode ser compreendido como aqueles que não possuem alto poder aquisitivo, sendo excluídos de forma velada, ou não, ao acesso de bens de consumo e/ou serviços. E, que apesar disto, não são capazes de se enxergarem como mão de obra explorada por aqueles socioeconomicamente privilegiados.
3. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>> acesso em: 10 maio 2017.
4. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>> acesso em: 10 maio 2017.
5. Estes memes estão datados e com nome de suas páginas de referência na dissertação: CADENA, Sílvio R. G. **Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de história.** Dissertação (mestrado em História) - PGH / Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 214 p. 2018. Além disto, constam-se os links de cada uma delas. A lista pode ser conferida no Anexo A, do trabalho citado. Também pode ser acessada pelo link a seguir. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1FS7vxklm5T-vPuLYo7jvtVitquexE6Vf/view?usp=sharing>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

## Fontes

MEMES HISTÓRICOS. **Para de ser louca, amiga! Tá micão!** 27 jul. 2015<sup>a</sup>. Disponível em: <<https://www.facebook.com/memesd4histori4/photos/a.370470683143535.1073741829.370154786508458/418321858358417/?type=3&theater>>. Acesso em 10 de jan. 2017.

MEMES HISTÓRICOS. **Família Real.** 30 dez. 2015<sup>b</sup>. Disponível em: <<https://www.facebook.com/memesd4histori4/photos/a.370470683143535.1073741829.370154786508458/462288480628421/?type=3&theater>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MENES DE ESQUERDA. **Pobre de direita.** 27 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/menesdeesquerda/photos/a.1540337422855711.1073741828.1540333922856061/1756386691250782/?type=3&theater>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

HISTÓRIA NO PAINT. **Alarmes de Portugal**. 9 jan 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/Historianopaint/photos/a.483753418343348.122861.251332234918802/1334862293232452/?type=3&theater>. Acesso em: 9 mar. 2017.

## Referências

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda. Razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1995.

CADENA, Sílvia R. G. **Narrativas digitais e a história do Brasil: uma proposição para análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de história**. Dissertação (mestrado em História) - PGH / Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 214 p. 2018.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, jun. 2002.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

- MAKHORTYKH, Mykola. Everything for the Lulz: historical memes and World War II memory on Lurkomor'e. **Digital Icons**, Amsterdam, v. 13, p. 64, 2015.
- MENDES, Caroline Alves Marques; COSTA, Marcella Albaine Farias da. O sequestro do imaginário e a escrita da História: o caso dos memes históricos e as recepções do nazismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7. set. 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./ dez. 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. P. 235-289.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução: a História nas salas de aulas brasileiras. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-16 (Coleção Explorando o ensino, v. 21).
- RHEINGOLD, Howard. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier**. 2<sup>nd</sup>. ed. Boston: Addison-Wesley, 1998. Disponível em: <<http://www.rheingold.com/vc/book/>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- SILVA, Leandro Teixeira e. Sociedade em rede: formação de identidades digitais. **Maringá Management: revista de ciências empresariais**, v. 8, n. 2, p. 7-15, jul./dez. 2011.
- TOTH, Janderson; MENDES, Viktor Chagas. Monitorando memes em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016. p. 218-224.

## **O Youtube como fonte de pesquisa para o ensino de história**

*Pedro Botelho Rocha*

### **O Youtube enquanto campo de manifestações culturais contemporâneas**

Posicionar o YouTube como um site de extrema relevância para a cultura contemporânea não é uma grande surpresa, sobretudo uma década e meia após o ano de 2005, quando Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de serviços financeiros PayPal, criaram uma plataforma para postar, exibir e compartilhar vídeos na internet. A trajetória do YouTube se confunde com a própria história das sociedades de redes e suas mídias sociais, mas assume um caráter peculiar quando posto em evidência.

É bastante comum, na verdade, que as pesquisas que estudam as dimensões do YouTube demonstrem sua enorme quantidade de acessos diários, canais criados, vídeos depositados, compartilhados, assistidos, avaliados, comentados e outras atividades típicas do site. De fato, as estatísticas impressionam: há uma estimativa de dois bilhões de usuários no site, com um bilhão de horas de conteúdo consumido diariamente, em mais de oitenta línguas diferentes. Desses usuários, 51% acessa o site diariamente, 70% deles assistem os vídeos do YouTube em smartphones e tablets, o que comumente chamamos de dispositivos de pequena tela, e seis a cada dez usuários preferem ver vídeos online a ver televisão.

No Brasil, 98,8% dos usuários entre 16 a 64 anos assistem vídeos na internet. 96,4% deles utilizam o YouTube, sendo a rede social mais acessada dentre as demais (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, TikTok,

etc). Por mês, o consumo gira em torno de 26,3 horas por usuário, em face das 7,9 horas dedicadas a plataforma de *streaming* de filmes e séries Netflix, segunda mídia audiovisual mais acessada.

Até o presente momento, o YouTube passou a ser uma das maiores representações da cultura digital do século XXI, tanto pela quantidade de materiais e público que interagem neste ambiente da rede, quanto por oferecer uma rápida e inteligível ferramenta para que usuários consumidores se convertam em produtores. O princípio do *broadcast yourself*, ou “transmita você mesmo”, parece ter ganhado uma robusta carga de sentidos, ultrapassando o conceito de Web 2.0, formulado por Tim O’Reilly, que definia a característica dos sites e aplicativos desenvolvidos em meados dos anos 2000 que oferecessem uma rede de interatividade horizontal entre os seus membros. O YouTube não é somente um nicho do ciberespaço, mas uma mídia que se relaciona com diversas outras entidades, empresas, corporações, usuários e sites. Seus significados extrapolam o direcionamento de um lugar que é muito visitado na internet, passando a ser também um centro produtor de culturas midiáticas.

Este é, inclusive, um dos primeiros passos para que possamos analisar como as mídias digitais se relacionam em diversos outros espaços, como a escola. Setton (2010, p. 14-15) coloca as mídias contemporâneas como matrizes de cultura, entendendo cultura como um conjunto de elementos, símbolos e referências que servem às experiências humanas de comunicação, enunciação e compreensão do mundo e de si mesmos, assim como as mídias são definidas como veículos comunicativos de massa, e que permitem a promoção de lazer, entretenimento e informação. A autora afirma que apontar as mídias como referenciais culturais é entendê-las em sua rede de símbolos e sentidos que são por elas disseminados e também gerados, separando-se das demais mídias tradicionais, e evidenciando sua posição nos processos formativos contemporâneos.

Por se tratar de um espaço que abriga bilhões de horas de conteúdo audiovisual de gêneros quase incontáveis, o YouTube trabalha em via dupla: é um grande acervo da cultura contemporânea e como ela se apresenta em sua multiplicidade de formas (vídeos institucionais, trechos televisivos, comerciais, filmes, jornais, documentários, humorísticos, música etc.) e identidades (idiomas, lugares, vídeos pessoais, *vlogs*), assim como também é uma rede social que abriga uma comunidade extremamente abrangente e espalhada em pequenos nichos (através dos canais e seus inscritos) e que mobiliza sentidos próprios para quem convive e interage dentro do site. Assim, o YouTube é um núcleo da rede que transporta pedaços do mundo tangível e analógico em seu sentido audiovisual, ao mesmo tempo que o influencia e modifica, produzindo uma cultura própria do ciberespaço.

Susca coloca o conteúdo das mídias sociais da Web 2.0 como aquilo que seus usuários produzem, se comunicam, consomem, criam e recriam, através de textos, imagens, sons e outras fontes. Mais do que lucro ou capital, os habitantes das redes desejam emergir ao espetáculo da cultura digital, ver e deixar ver. Assim, “o show e a experiência coletiva tornam-se um, assim como o trabalho e o espectador, o consumido e o criado, a estética e a socialidade” (SUSCA, 2015, p. 33). O YouTube enquanto mídia audiovisual explora ao máximo sua capacidade de fazer aparecer, expor pessoas e marcas, criando uma linguagem onde o usuário consome, mas também lhe é permitido participar do espetáculo como produtor de seu próprio conteúdo.

Carlón (2013) define o YouTube como uma ocupação bárbara da era digital, referenciando Alessandro Baricco, evidenciando seu aspecto avasador para a sociedade contemporânea. Em poucos anos, o site definiu as bases de uma nova cultura audiovisual, fazendo com que hospedar seus vídeos pessoais no YouTube se tornasse não apenas uma tendência, mas

um sentido próprio da cultura das redes. O convite para que produzissem e postassem seus vídeos, o *broadcast yourself*, foi seu ponto de partida, o que permitiu a “ascensão do indivíduo na história da midiatização” (CARLÓN, 2013, p. 112).

No entanto, o autor coloca uma transição importante para a história do YouTube, quando ocorre sua venda para a empresa Google em 2006. A partir daquela data, diversos grupos midiáticos profissionais, do ramo do entretenimento, informação etc., acabaram adentrando a plataforma, o que potencializou a distinção de dois nichos de um mesmo universo audiovisual: os conteúdos profissionais, apoiados por grandes empresas e assessorados por estúdios de criação; e conteúdos amadores, seguindo a antiga lógica fundadora, onde vários usuários utilizam poucos ou nenhum de seus recursos para gerar visualizações em seus canais. Além disso, a proteção dos direitos autorais, publicidade e conteúdo pago tornaram-se elementos basilares dos serviços da plataforma (CARLÓN, 2013, p. 113).

Entendemos que considerar o YouTube como um campo de pesquisa é um desafio contemporâneo, cuja demanda recrudescerá cada vez mais, dada sua presença como uma matriz de referência cultural digital, onde se aprende e emite novas manifestações e concepções ideológicas, materiais, simbólicas, concretas e subjetivas. Desta maneira, é preciso considerar seu processo histórico, circunscrito no tempo e dotado de contextos próprios, além de seu desdobramento social, que organiza os grupos e modifica as relações humanas (SETTON, 2010, p. 16).

O quadro torna-se ainda mais complexo se considerarmos o YouTube como uma nova forma de mídia, independente das tradicionais mídias de massa e das outras ferramentas digitais, onde os usuários têm a ferramenta da circulação discursiva e disputam simbolicamente contra demais empresas da indústria do entretenimento (CARLÓN, 2013, p. 122-124). Para Burgess e Green (2009, p. 4), o YouTube se preocupa em executar

seu papel midiático, como veículo da informação, que oferece ao usuário a descoberta de novas tendências, ao mesmo tempo que preserva sua função de repositório online de vídeos. O site não produz conteúdo em si, mas trabalha para agregar valor e beneficiar seus produtores através de seu alcance dentro e fora das redes, através de vídeos licenciados ou exclusivos, entre outros.

Enxergamos o YouTube como peça fundamental enquanto lugar para o desenvolvimento de estudos culturais contemporâneos, por sua dupla função enquanto mídia distributiva – ou uma nova mídia como citamos acima; e rede social online, ligando conteúdos pagos, patrocinados, profissionalmente elaborados, e o conteúdo de seus usuários mais irreverentes, descompromissados com os aspectos puramente técnicos da comunicação e publicidade. É preciso ressaltar, porém, que o conteúdo amador não quer dizer alheio a linguagem audiovisual. Seus aspectos sociotécnicos são cada vez mais importantes, agregando a comunidade digital um valor simbólico entre a interatividade e as manifestações midiáticas:

A adoração de vários fetiches tecnológicos e simbólicos, que sustentam o cenário cultural contemporâneo, compreende, em cada pessoa implicada, um alto grau de entusiasmo e fascínio, mas também uma consciência dotada de uma memória e um conhecimento altamente refinados. Os discípulos dos vídeos games ou os ávidos usuários do YouTube contemplam seus totens abandonando-se de corpo e alma à sua narratividade com forte densidade emocional. Eles possuem uma poderosa massa de informações que lhes permite tornar especialistas tão competentes quanto os profissionais (SUSCA, 2017, p. 5).

O YouTube é um campo instável e dinâmico, mais do que a mídia televisiva, baseando-se em mudanças constantes, tanto pelos seus vídeos como por sua organização, diversidade de conteúdo, o que lhe garante um ritmo totalmente diferente de outras mídias tradicionais audiovisuais, e

um apelo cotidiano frequente. Dada as variadas funções, papéis que desempenha na cultura digital, seus negócios e como a comunidade redefine suas fronteiras, o YouTube se torna um campo pouco coeso para as pesquisas acadêmicas que tentam se debruçar em seus fenômenos, dando a cada estudo uma nova interpretação para o que o site de fato é (BURGESS; GREEN, 2009, p. 6-7).

### **Ensinar, aprender e compartilhar no Youtube**

Embora os estudos culturais, sociais e comunicacionais das mídias digitais tenham estabelecido bases epistemológicas importantes sobre processos de formação, identidades, instituições e manifestações humanas nas redes, o tema da educação na cultura digital ainda não foi totalmente explorado através das pesquisas que tentam compreender seus usos e limites, sobretudo do que se convencionou chamar de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar.

Muito se tem escrito e pesquisado na esfera da chamada Educomunicação, seus aspectos gerais e impactos nas formas de ensinar e aprender, mas sem posicionar algumas mídias sociais como objetos específicos. Nas pesquisas sobre o ensino à distância (EAD), tem se debatido a construção e desenvolvimento de práticas dentro de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), através de uma lógica formal e institucionalizada.

Este não é o caso do YouTube. Há poucas pesquisas que se debruçam a fazer uma análise de como o site promove formas diferentes de ensinar e aprender, concebidas em uma didática audiovisual, midiática e colaborativa, trazendo esta plataforma de vídeos como rede social e acervo online simultaneamente. Temos escassas contribuições no idioma inglês e espanhol, e alguns incipientes estudos luso-brasileiros, o que aparentemente demonstra um certo ineditismo a quem procura analisar as pontes entre o YouTube e o processo pedagógico dentro e fora de sala de aula. Desta

forma, recompomos abaixo alguns estudos que convergem sobre esse tema.

Duffy (2008) é um dos percussores dos estudos sobre ensino e aprendizagem através do YouTube. As primeiras mudanças provocadas pelas tecnologias digitais foram sentidas também nas relações estabelecidas entre os jovens do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Utilizando o conceito de “nativos digitais”, de Marc Prensky, Duffy define que os jovens consomem, trabalham e estudam por novos modelos. Eles aprendem simultaneamente através de várias mídias, imagens e textos, assim como processam informações através de uma velocidade cada vez maior. Preferem acessar conteúdos aleatórios, mas sempre *on demand*, definindo que essas novas gerações criam, recriam e acessam informações de acordo com suas próprias estratégias e vontades (DUFFY, 2008, p. 120).

Os números levantados pelo autor são impactantes, ainda que apenas três anos após a criação do site YouTube. Mais da metade dos jovens norte-americanos entre doze a dezessete anos já criaram algum tipo de conteúdo online, seja através de criação de blogs, compartilhando sites, informações, ajudando um amigo no desenvolvimento de um jogo, postando vídeos etc. Para Duffy, trazer esta perspectiva da Web 2.0 a esfera educacional não é estabelecer um ensino através das metodologias ativas, voltadas para o aluno enquanto protagonista da aprendizagem. Não se trata de uma acomodação de diferentes estratégias didáticas ou permitir uma educação através das TICs, mas dar aos jovens o total controle da experiência pedagógica e como a aprendizagem irá se desenvolver, acessando socializando e recriando cooperativamente (DUFFY, 2008, p. 120).

Para fins pedagógicos, o YouTube é para Duffy uma ferramenta que pode mobilizar o interesse dos alunos, mas não pelo site em si, e sim através das variadas formas com que pode ser empreendido. Os vídeos da plataforma devem movimentar a descoberta pela experiência audiovisual,

sendo o processo centrado na relação dinâmica entre professor-aluno. Como um aprendizado através das mídias, os vídeos do YouTube devem: estar alinhados aos objetivos e resultados esperados; reduzir a carga cognitiva do processo pedagógico; excluir textos superficiais; ser devidamente apropriado para o público estudantil (DUFFY, 2008, p. 124).

Duffy também aponta um conjunto de estratégias e atividades que podem ser realizadas em sala de aula através do YouTube. No entanto, há uma preocupação constante em considerar não apenas a plataforma, mas os aplicativos e sites que compõem a Web 2.0 como mídias que, sem a reflexão pedagógica docente, não garantem o aprendizado por parte dos seus usuários. Portanto, há uma necessidade de planejar criticamente as estratégias didáticas para pensar o universo da cultura digital e seus mecanismos para se ensinar aprender.

Berk afirma que o ensino através de vídeos não é uma novidade, mas que o YouTube e as demais mídias digitais inovam em quatro áreas: a variedade de formato de vídeos; a facilidade para sua aplicação em sala de aula; o número de estratégias didáticas que um professor pode dispor; as pesquisas sobre aprendizado através de mídias, fornecendo um suporte empírico e metodológico para utilizá-las enquanto ferramenta pedagógica (BERK, 2009, p. 1).

Além disso, o consumo de vídeos provoca emoções, desperta interesses, fixa ou modifica opiniões, impressões, argumentos que são arquitetados e remodelados através da imagem e do som, ambos em movimento. Então como essa ferramenta pode auxiliar o processo de ensino? Berk lista vinte benefícios, dentre os quais encontramos: captar atenção dos alunos, aumentar concentração, gerar interesse, motivar ou preparar alunos para futuros exercícios, despertar a imaginação, trabalhar a habilidade de antecipação, melhorar atitudes em relação ao conteúdo escolar

trabalhado em sala, construir uma conexão com os demais alunos e também o professor, além de outras potencialidades (BERK, 2009, p. 2).

Como outros teóricos da aprendizagem através das mídias digitais, Berk estabelece que a função da educação é saber lidar com o fenômeno da cultura digital e ampliar as capacidades que os alunos desenvolvem através dos dispositivos tecnológicos e da conectividade com as redes. Para isso, desenvolve critérios de seleção, tipos de vídeo e fontes diversas para seleção. Os vídeos que serão trabalhados através do YouTube devem estar de acordo com a faixa etária do público, sua condição sociocultural, evitar conteúdos ofensivos ou depreciativos, e formatos de vídeos que sejam mais curtos, contextualizados de acordo com a realidade dos alunos, visualmente relacionados com o conteúdo abordado e mais direto possível (BERK, 2009, p. 6-7).

Mullen e Wedwick apontam que embora muitos jovens professores adentrem a sala de aula munidos de conhecimentos tecnológicos amplos e condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, a escola ainda se encontra dividida entre o mundo digital e o mundo analógico, aumentando a defasagem entre as demandas da contemporaneidade e os conhecimentos propostos pela instituição escolar. Segundo as autoras, o letramento não é mais operar a leitura e a escrita, mas saber também realizar downloads, condensar arquivos em formato.zip, gravar, apagar, utilizar redes sociais, aplicativos online, etc. (MULLEN; WEDWICK, 2008, p. 66).

O YouTube é tratado aqui pelo seu potencial arquivador de vídeos, aumentando a eficácia de muitas lições possíveis em sala de aula. Os vídeos podem ser salvos, listados e postos novamente em aula com alguns cliques, desde que previamente assistidos e relacionados para os objetivos da aula, pois há uma enorme quantidade de vídeos não apropriados para a realidade escolar. Assim, a plataforma pode oferecer uma gama de bons

conteúdos quando estão alinhados ao trabalho docente de captação de fontes e recursos audiovisuais. As tecnologias digitais e de rede deram muitas possibilidades para estimular a inovação dos professores e despertar a criatividade de muitos usuários com acesso à internet (MULLEN; WEDWICK, 2008, p. 68).

Na pesquisa de Desmet (2009) sobre ensinar Shakespeare através do YouTube, a autora traz algumas contribuições importantes sobre a instabilidade das mídias da cultura digital. Os vídeos do YouTube oferecem conceitos básicos e introdutórios importantes para a realização de algumas atividades em sala de aula, estimulando tanto ferramentas analíticas como criativas. Embora a facilidade de se conectar ao YouTube exista, bastando ter acesso à rede, é preciso ter em mente que há sempre uma chance do conteúdo que foi visto e salvo ser perdido ou removido da plataforma, seja pelas regras do YouTube, direitos autorais, remoção voluntária do canal, fluxo de novos vídeos surgindo nas ferramentas de pesquisa (DESMET, 2009, p. 67).

Para seu objeto de pesquisa, Desmet afirma que os vídeos do YouTube permitem mostrar diferentes formas de tradução das obras shakespearianas para a linguagem contemporânea, transposição para outras mídias (teatro, quadrinhos etc.) e paródias e inspirações relacionadas a obras e textos do dramaturgo inglês. Inclusive, o YouTube é uma forma de mostrar conteúdos que outros alunos, tanto universitários quanto do ensino básico, produziram, inspirando futuros projetos (DESMET, 2009, p. 68).

Dentre os trabalhos costumeiramente citados sobre YouTube e educação, o artigo de Troy Jones e Kristen Cuthrell aparece como referência. Para eles, o site não é apenas um repositório de vídeos online com um enorme catálogo, mas configura-se como rede social digital por dar aos

usuários o poder de compartilhar, salvar, avaliar e comentar os vídeos postados. Os comentários geram outros comentários, formando uma rede de discussões sobre o vídeo em si, seu conteúdo, gênero, outros temas, criando uma comunidade em rede capaz de gerar uma identidade própria da cultura digital (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 76).

Os vídeos podem introduzir conceitos, fornecer informações durante a aula, recapitular o conteúdo visto na aula, captar a atenção de alunos ou serem incorporados na condução da aula. Os autores também consideram que o acervo do YouTube funciona como fonte de materiais audiovisuais de natureza não educacional, isto é, vídeos de gêneros diversos que são incorporados em sala de aula e analisados de acordo com os objetivos e o conteúdo trabalhado, mas que não foram pensados exclusivamente para fins pedagógicos, como trechos de filmes, registros históricos, vídeos corriqueiros etc. (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 79). Um outro dado interessante trazido é a possibilidade de professores se conectarem a outros colegas através de vídeos que são postados em canais sobre educação, compartilhando experiências, planos de aula e desenvolvimento profissional.

Nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, destacamos o trabalho de Aranha *et al.* sobre o ensino de ciências através do YouTube. É um dos primeiros a propor a divisão por tipos de vídeos voltados para a educação, estabelecendo a seguinte separação: canais de videoaulas; canais de experimentos; canais de ciências; canais de professores com produções de alunos (ARANHA *et al.*, 2019, p. 14-21). Registramos também a dissertação de Kamers (2013) sobre ensino de Física; Silva (2016) e a relação entre YouTube, juventude e aprendizagem ciborgue; Schmitt sobre o ensino de Geografia (2015).

## **Pesquisa e ensino de história no Youtube através das videoaulas**

Nesta parte do trabalho, traremos algumas considerações presente em nossa pesquisa sobre o ensino de História no YouTube e a atuação de professores que produzem conteúdos educacionais para a plataforma, configurando um novo perfil docente, com saberes que são levados da sala de aula para as mídias sociais e novas práticas que vão se estabelecendo na cultura digital.

O conhecimento histórico está amplamente espalhado pela plataforma audiovisual do YouTube, na forma de materiais produzidos especificamente para o site e também como a postagem de documentários, matérias, entrevistas, registros históricos e demais fontes que envolvem seres humanos e o passado. Categorizar esse robusto acervo histórico de imagem e som é um dos primeiros passos para pensar o YouTube enquanto campo para o pesquisador da História.

A divisão dos vídeos de História no YouTube pode ser feita em três categorias, segundo Ramos Neto e Sá (2019, p. 173-175): vídeos de memória, onde o conteúdo histórico é abordado como fonte argumentativa para canais que veiculam opiniões pessoais, política etc.; vídeos de consumo, que privilegiam memórias e conhecimentos históricos como entretenimento, lazer, curiosidades; videoaulas, que tratam o conhecimento histórico escolar e o ensino de História através de uma perspectiva não formal.

Em nossa pesquisa, selecionamos a categoria das videoaulas para compreendermos o processo pedagógico, a atuação docente possibilitada por meios digitais audiovisuais. Além disso, destacamos os materiais didáticos que foram produzidos especificamente para o site, organizados de acordo com as características próprias do YouTube e seus desdobramentos.

Assim como as demais áreas do conhecimento, para analisarmos o ensino de História no YouTube foi preciso considerar dois elementos que se interligam constantemente: o conteúdo do vídeo em si, isto é, aquilo que foi previamente roteirizado, gravado e postado, e a linguagem midiática da plataforma, demandando ideias, valores, técnicas e concepções específicas para os vídeos que serão disseminados no YouTube. Portanto, não se trata apenas de compreender como o conhecimento histórico é ensinado através de vídeos, mas que devemos levar em conta os aspectos midiáticos que arregimentam uma cultura digital distinta e que demanda certo manejo do usuário / aluno e usuário / professor. O YouTube deve ser entendido como veículo de informação e espaço para comunicação, onde as videoaulas circulam e são consumidas.

Há também uma separação entre dois tipos de abordagem: o YouTube enquanto recurso didático para o ensino de História na sala de aula, onde o professor pode se valer da variedade de conteúdo em vídeo para comparar abordagens pedagógicas, recortes temporais, registros etc.; e o ensino de História dentro do YouTube através das já citadas videoaulas, podendo servir de complemento para a sala de aula, além de outros usos. Nesta, diversos professores se dedicam a gravar materiais educacionais originais, organizados através da cultura do YouTube.

Para o uso dos vídeos que abordam o conhecimento histórico em sala de aula, apontamos pelo menos três possibilidades metodológicas. A primeira trata os vídeos como fontes históricas audiovisuais, possibilitando trabalhar com registros pessoais, matérias de televisão, coberturas filmadas de eventos históricos. Assim, os alunos poderiam conhecer, analisar e criticar os materiais mediados pelo professor, conectando-os ao eixo narrativo do tema abordado. A segunda proposta leva as videoaulas de História que estão postadas na plataforma do YouTube. O professor, então, desenvolve sua aula através da comparação e análise de uma versão

suplementar ou oposta desenvolvida por outro profissional. A última possibilidade traz a produção de vídeos para o YouTube através de oficinas. Os professores mediam projetos de construção de material, permitindo que alunos compartilhem a experiência de trabalhar o conhecimento histórico por formas midiáticas e audiovisuais.

Em uma outra parte de nossa pesquisa, observando estritamente o trabalho dos professores que desenvolvem videoaulas, foi possível perceber que nelas prevalece um conjunto de aspectos técnicos e comunicacionais que são de extrema importância para o professor de História criador de conteúdo. Entendemos, em nossa perspectiva, que ocorre neste fenômeno a construção de um novo modelo docente, o Professor Youtuber, cuja nomenclatura já foi abordada em algumas outras pesquisas.

Constatamos que esse professor procura adequar o conhecimento histórico escolar à linguagem do YouTube e diversos elementos que orbitam as tendências da cultura digital audiovisual. Ferramentas de interatividade, atuação multimídia, fidelização do público, engajamento, constância da produção e disseminação do conteúdo audiovisual na plataforma, colaboração com outros canais, entre diversas manifestações comunicacionais que permeiam o trabalho do Professor Youtuber se assemelham ao padrão de ação dos chamados influenciadores digitais, personalidades da internet com forte capacidade de mobilização do seu público.

Nosso trabalho se desenvolveu através da análise e interpretação de três canais de professores de História que possuem atributos que os posicionam em grau de relevância e reconhecimento na cultura digital, tanto pela quantidade de vídeos produzidos, número de inscritos nos canais, frequência de postagem de vídeos e número de visualizações.

Optando por uma temática do conhecimento histórico escolar que fosse comum a todos os canais, a Era Vargas, observamos aspectos técnicos, comunicacionais, pedagógicos e historiográficos, utilizando a proposta de análise sugerida por Marcos Napolitano (CONFERÊNCIA, 2020). Nela, encontramos quatro áreas: organização do vídeo, caracterizando aspectos gerais como título, duração, divisão do material etc.; linguagem e estilo, ressaltando as formas de apresentação do conteúdo, formalidade, informalidade, retórica; análise historiográfica, procurando identificar os elementos que projetam o conhecimento histórico e didático do vídeo; produção e circulação, enxergando os aspectos técnicos, comunicacionais e de engajamento para disseminação do material na rede.

Encontramos nos canais selecionados formas amplamente diferentes no trato do conteúdo proposto, desde a separação de como o conteúdo seria abordado em número de vídeos, passando pela duração de cada material, uso de vinhetas, legendas, entrecortes e outros elementos comunicativos. Percebemos que houve sempre uma edição responsável pela preparação e refino desses elementos, reforçando a ordem técnica como ponto importante para a adequação do material pedagógico para a mídia do YouTube.

As narrativas historiográficas são construídas majoritariamente através da aula expositiva e possui elementos tradicionais de mediação pedagógica do conhecimento histórico, prevalecendo aspectos políticos e sociais; fatos, datas, personagens, grupos, todos entrelaçados em um fio narrativo que os posiciona em causalidades, determinismos e explicações que desenvolvem um sentido metódico do acontecimento do passado. Nos vídeos analisados, essa perspectiva é reforçada pela centralidade da narrativa no professor, que deve conduzir a explicação da História em poucos minutos e atender uma demanda do público que exige dinamismo, solução quase integral de suas dúvidas e forte apelo na captação de sua atenção.

Nos foi percebido desdobramentos narrativos na atuação desses Professores Youtubers de História quanto a linguagem utilizada por eles. Os mesmos aspectos técnicos que ora são apoios audiovisuais, facilitadores da explicação, mobilizadores de atenção; são também condicionadores das narrativas historiográficas. A inserção de imagens, sons, memes, entre outros citados, funciona como cenário e personagem coadjuvante para que os professores consigam fabular o conhecimento histórico junto ao seu público (PEREIRA; TORELLY, 2014). Todos os três canais observados, em maior ou menor grau de intensidade, recorreram a adição de alguma ferramenta técnica da comunicação para ensinar a explicação de parte da narrativa histórica.

Assim, constatamos que o ensino de História no YouTube possui uma ordem técnica bastante enraizada em sua prática, demandando de professores criadores de conteúdo uma forte atuação nesse aspecto. Pelas condições das mídias sociais digitais, nos pareceu possível apontar que a preferência por narrativas historiográficas baseadas em tendências tradicionais, é reflexo das limitações e distâncias entre o produto audiovisual, ou seja, as videoaulas, seu público, seu consumo e a interação, que ocorre sempre de forma posterior ao conteúdo gravado e devidamente depositado na plataforma.

### **Considerações finais**

Ensinar e aprender através do YouTube é um fenômeno contemporâneo, fruto da integração entre a cultura digital e a instituição escolar, que passa lentamente a utilizá-lo como um recurso pedagógico, seja dentro ou fora da sala de aula. Cada vez mais se percebe a demanda por metodologias que introduzam objetos culturais que façam parte do cotidiano e experiência dos jovens estudantes, e o YouTube corresponde a um deles, levando em consideração seu uso, relevância e significado.

Professores estão produzindo material audiovisual digital para depositar e disseminar no YouTube, escolhendo integrar essa comunidade da rede, construir e mobilizar um público de alunos que procuram a plataforma exatamente para aprender, revisar, solucionar dúvidas entre outros fins. Portanto, há um movimento que vem se consolidando na construção de um núcleo dentro do YouTube entre criadores de conteúdo e usuários consumidores.

Ainda que esse fenômeno da educação por meios não formais através das mídias sociais digitais venha se fortalecendo através do aumento no número de canais de professores, entendemos que é bastante transitório estabelecer categorias, modelos, referências e divisões para o ensino de História no YouTube. Há poucas pesquisas e parâmetros disponíveis, temáticas não exploradas, mas que os objetos investigados em nossa pesquisa permitem encontrar certas direções sobre o trabalho do conhecimento histórico escolar nessa plataforma audiovisual.

O YouTube é um interessante campo que fornece um leque amplo de atuações, perspectivas e análises, da mesma forma que os registros históricos ou videoaulas diariamente depositados no site sejam recursos que dão aos professores novas possibilidades didáticas. Há, contudo, uma necessidade de delimitar as dificuldades, barreiras e fatores que cerceiam o trabalho docente nas mídias sociais digitais. Se podemos pensar em uma nova categoria de professor, o Professor Youtuber, é preciso ainda desenhar suas margens de atuação, conceber seus saberes e horizontes metodológicos na cultura digital.

## **Referências**

ARANHA, C. P. et. al. "YouTube como Ferramenta Educativa para o ensino de ciências".

**Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.21, n1. Jan/abril. 2019.

- BERK, R. A. "Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtvU in the College Classroom". In: **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, p. 1-21. 2009.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **Youtube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.
- CARLÓN, M. "Contrato de fundação, poder e midiaticização: notícias do front sobre a invasão do You tube, ocupação dos bárbaros". **MATRIZES**, v. 7, n. 1, p. 107-126, 5 jun. 2013.
- CONFERÊNCIA de Encerramento - **A História e a linguagem audiovisual nas redes sociais**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (150 min). Publicado pelo canal Anpuh Pernambuco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8uTHoAzqjBY>> Acesso em: 01/05/2021.
- DESMET, C. Teaching Shakespeare with YouTube. **English Journal**, 99(1), 65-70, 2009.
- DUFFY, P. "Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning". In **European Conference on ELearning**, ECEL (p. 173-182). 2008.
- JONES, T.; CUTHRELL, K. "YouTube: educational potentials and pitfalls". **Computers in the Schools**, v. 28, n. 1, p. 75-85, 2011.
- KAMERS, N. J. **O Youtube como ferramenta Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 177 p. 2013.
- MULLEN, R. WEDWICK, L. Avoiding the Digital Abyss: Getting Started in the Classroom with YouTube, Digital Stories, and Blogs. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, 82(2), 66–69, 2008.
- PEREIRA, N.; TORELLY, G. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 23 set. 2014.

RAMOS NETO, João Oliveira; SÁ, Júlya Pereira de. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: o fenômeno das videoaulas do youtube. **Tecnia**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 170-184, jun. 2019. ISSN 2526-2130. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/299/118>>. Acesso em: 01/05/2020.

SCHMITT, C. M. **O “YouTube como ferramenta pedagógica do ensino de Geografia”**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 64 p. 2015.

SETTON, M. G. **Mídia na educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, M. P. O. **YouTube, Juventude e Escola em Conexão**: a produção da aprendizagem ciborgue. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 172 p. 2016.

SUSCA, Vincenzo. O Tornar-se Arte do Público: a obra, a massa e a mídia depois da sociedade do espetáculo. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, PR, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015.

SUSCA, Vincenzo. Tecnomagia e o Cotidiano: sociologia da emoção pública. **Revista FAMECOS**, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017

## Os jogos teatrais no ensino de história de temas sensíveis

*Rodrigo Mendonça do Nascimento*

*Lúcia Falcão Barbosa*

### **Introdução: definindo um problema de pesquisa**

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada no ano de 2017, mas passou por vários processos de construção. Entre os anos de 2015 e 2016, a sociedade teve o direito de participar sobre a minuta do documento que foi produzida por uma equipe de doze professores e pesquisadores do ensino. Caimi afirma que a proposta tinha o objetivo de redirecionar o ensino da história, saindo de um ensino aprendizagem já pronto, de simples transmissão, e agora redirecionaria a proposta para que os jovens fossem motivados a indagar, criticar e elaborar questionamentos:

Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição esta que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele. (CAIMI, 2017, p. 04).

Esse documento ficou disponibilizado para consulta popular por cerca de seis meses no site do Ministério da Educação com a finalidade de ter uma proposta mais rica e diversificada. Porém, infelizmente esses doze profissionais da área foram afastados. Colocaram em seus lugares uma singular Instituição de Ensino Superior, que em sua trajetória não possuía

pesquisas relevantes sobre o ensino de história. Acarretando uma disparidade em relação à primeira versão proposta da BNCC:

(...) a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. (CAIMI, 2017, p. 05).

Com o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, ou o Golpe Parlamentar no ano de 2016, “o documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da ‘Base’ que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p.1018). E, assim, no mês de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada e validada pelo Ministro da Educação.

Nesta circunstância, o texto nos mostra de forma específica o questionamento das temáticas norteadas para a diversidade cultural, a história dos povos indígenas e africanos e as questões de gênero, por exemplo. Um dos mais significativos objetivos do ensino de história no Ensino Fundamental é estimular a autonomia do indivíduo, principalmente, do pensamento e que as pessoas agem de acordo com sua época e o local nos quais habitam. A compreensão de que existe uma diversidade de pessoas e histórias que pode tornar-se um fator de incentivo do pensamento crítico, da autonomia e da formação da cidadania. Porém, os autores Franco, Silva Júnior e Guimarães afirmam que esses temas sobre diversidade foram deixados de lado, à margem da BNCC:

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p.1024).

Os autores alertam ainda que vivemos e estudamos uma história patriarcal, formada a partir de grandes figuras masculinas. Por exemplo na BNCC só há uma citação relacionada a mulher: “Em específico sobre a história da mulher, o documento ressalta em apenas um objeto de conhecimento, sendo no sexto ano “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p.1024). É fato que a composição de um currículo comum para a toda a educação brasileira exigiria um profundo debate, com divergências e, por consequência, embates por um equipamento educacional tão fundamental como o currículo. No universo escolar, a BNCC tem por objetivo incentivar ações nas quais alunos e professores sejam sujeitos do processo do ensino e aprendizagem. Assim, eles devem atribuir-se uma atitude de historiadores diante dos conteúdos apresentados no campo da história no ensino fundamental.

O exercício da cidadania e do “fazer história”, de indagar, de questionar, é marcado inicialmente pelo sujeito. Em seguida, se amplia para o conhecimento do outro, muitas vezes semelhante. Depois, desenvolve-se ainda mais em direção a outros povos, outros costumes, outras culturas específicas, e por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. No atual momento, o ensino de história no Brasil luta pela não exclusão dos seres sociais. É uma história mais plural que busca novas ferramentas para se praticar a empatia e permitir que os estudantes se

coloquem no lugar no outro. Conscientizando historicamente para direitos básicos na sociedade, como o respeito, a paz e a democracia. É assim que Fonseca afirma que:

(...) apesar do peso e da força dos modelos tradicionais de educação, a principal característica do ensino de história no Brasil, no atual contexto histórico, é a busca incessante do fim da exclusão. Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. (...) somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz (FONSECA, 2003, p.96).

No caminhar das três últimas décadas desde o fim da Ditadura Civil-Militar Brasileira, o processo de ensino e aprendizagem de História tem se tornado uma peça de debate, análise, pesquisa, instrumentalização em variados locais de formação de saberes. Se tornando um espaço imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade justa, respeitosa, democrática e pluricultural. E a Base “(...) como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente. A História, como componente curricular, tem um valor fundamental na formação dos sujeitos.” (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARAES, 2018, p.1033).

Vivemos hoje em um momento histórico no qual os resultados são vistos como mais importantes que os processos, não importa os caminhos já percorridos, mas o alcance dos objetivos previamente determinados. A BNCC aponta a parte teórica do que tem que se alcançar como objetivo e resultado, mas como chegar lá? É neste ponto que acreditamos que o teatro é uma ferramenta prática, de mudança, através da qual o indivíduo se torna o agente da história, o ser cidadão, que luta, que respeita as

diferenças, que se vê no outro. Lembrando que o teatro é um recurso, um recurso eficiente, é político, é transformador.

### **Ensino de história e cidadania**

Na década de 1980, começou o processo de redemocratização do Brasil que ocasionou uma movimentação considerável para se debater o rumo do sistema educacional do país. Com o propósito de uma formação cidadã, respeitosa e altruísta. Baseada na Constituição Cidadã de 1988, na década seguinte foram homologadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998<sup>a</sup>). Em seguida as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998<sup>b</sup>), DCN's dos Cursos Superiores em História (2002) e no ano de 2008 a aprovação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que se tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Esta reestruturação na educação brasileira buscava uma harmonia com a Constituição vigente de 1988, que de acordo com artigo 3º, os objetivos fundamentais são: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988). Isto é, nestes novos projetos curriculares, a ideia é que os propulsores educacionais desenvolvessem uma formação educacional voltada para o respeito à diversidade e diferença, construção cidadã plena e multicultural.

Mas, afinal, o que é ser cidadão? Para Pinsky (2005), o ser cidadão é dividido em três tipos de direito: civil, político e social. Ele sintetiza que o direito político é a participação de votar e ser votado e participar ativamente do caminho que a sociedade seguirá. Já o direito social é para a base da sociedade que seria o direito à educação, trabalho, salário, saúde e

aposentadoria para uma senilidade próspera e serena. Assim, Pinsky afirma que:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei; é, em resumo, ter direitos civis. É também, participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. (2005, p.09)

Já na relação com a cidadania, o autor nos adverte que, “Exercer Cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (...) Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2005, p.09). É diferente ser cidadão no Brasil, no Irã e na Austrália, em cada local a forma de cidadania e de como é ser cidadão é distinto e diversificado, é cultural. Consequentemente, torna-se indispensável refletir o conceito de cidadania como conjunto de mudanças, de variantes, relatividades, a ser observada consoante com o contexto social que a produz, ou melhor, sempre em relação aos fenômenos, instituições, grupos que a compõe.

Dialogando com essa questão de identidade, cidadania e ensino de história rememoramos um questionamento de Selva Guimarães Fonseca em um capítulo do seu livro “Didática e Prática do Ensino de História”, ela nos indaga da seguinte forma: “Qual História? Qual Cidadania? (...) quais histórias ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI?” (2003, p.89). Isto é, afinal, o que queremos que o jovem aprenda com a disciplina de história e qual conceito de cidadania pretendemos que seja discutido e construído nas salas de aula? Ela nos afirma:

Proponho esta reflexão, partindo de duas premissas óbvias para os historiadores. A primeira é pensar a história como disciplina fundamentalmente

educativa, formativa, emancipatória e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (2003, p.89).

A autora nos interpela nesse sentido: “Como se sentir cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula, apresentamos a legitimação e a justificação dessa história real vivida?” (FONSECA, 2003, p.91). Um questionamento ainda mais profundo sobre esse problema é de Philippe Perrenoud quando apresenta a seguinte indagação: “De que serve ensinar o respeito, a tolerância, a cooperação se o sistema educacional pratica a segregação, a humilhação ou a competição?” (2005, p.13). São interrogações interessantes para refletirmos sobre qual/quais conceitos de cidadania e respeito pretendemos desenvolver na educação brasileira.

Conseqüentemente nos anos 80 iniciou-se as mudanças no objetivo da disciplina de história com ênfase na questão da cidadania e na construção de um cidadão democrático. Em relação ao uso dos termos “velho” e “novo” em referência a ditadura e a nova república respectivamente, Fonseca afirma:

A Característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente ‘a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática’. Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O ‘novo’ ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o ‘novo’ cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria de ‘novo’ indica a necessidade de superação do ‘velho’, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos. (2003, p.92)

Por conseguinte, podemos pensar a cidadania como presença, como existência, e não apenas como propósito de formar um ser social para o mercado de trabalho, buscando sua riqueza e o progresso, mas sim lembrar que o cidadão tem os seus direitos e deveres e antes de tudo é um ser humano que luta contra a injustiça e a opressão. Um ser que proporciona a construção dos caminhos para o despertar e para a sonhada autonomia. E, por consequência, uma luta referente a cidadania, objetivando a composição dos modelos de justiça social e inclusão.

Portanto, ser cidadão é não ser excluído, é ter voz, é ter seus direitos reconhecidos e respeitados. E o ensino de história tem suas responsabilidades nesse processo, pois dá voz aos diversos seres históricos e as minorias que eram silenciadas. Como descreve Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva, admitir o “pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas” (2012, p.45), o Brasil é plural e multicultural, somos diferentes e tem de haver respeito pelas diferenças para uma cidadania plena. De tal modo, concordamos com as palavras do autor Giovani José da Silva que afirma que o “Brasil é um país de rica diversidade, é pluricultural e multiétnico, embora existam aqueles que ainda têm dificuldades em reconhecer tal situação, quando não a desconhecem quase que completamente ou a escamoteiam propositalmente” (2015, p.53).

Sendo assim, podemos concluir que a cidadania é um conceito que está em movimento e metamorfose, através dos avanços e reveses das lutas sociais, e guarda características em conformidade com o tempo e espaço em que se situa. Acreditamos que “parece mais produtivo pensar como a cidadania se constrói socialmente, e, portanto, em relação com outros fenômenos, instituições e atores sociais, do que buscar no conceito a sua própria chave de compreensão essencial.” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p.24). Deste modo, o teatro se torna uma ferramenta de construção

e reconstrução desse ser cidadão, a partir de temas sociais que são problematizados e criticados com base nos jogos teatrais do Teatro do Oprimido.

### **Narrativas do sensível**

Temas sensíveis são temas necessários no ensino de história. São conteúdos difíceis de se abordar não só em sala de aula, mas na vida cotidiana. Em diversos momentos de nossas vidas nos deparamos com casos e acasos em que as emoções foram colocadas em evidência para tomarmos decisões ou sentirmos o que o devido fato ou tema pode significar. Lembrando que tanto no ensino da história como na vida, a significação dos acontecimentos para o indivíduo constitui um exercício de subjetivação.

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior: “a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, (...) para fazer de um animal um erudito, um sábio, (...) de um ser sensível fazer um ser sensibilizado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.31). Ou seja, a história é uma possibilidade de transformação e fazer o ser chegar ao nível de sensibilizado é uma tarefa árdua, complexa e desafiadora, visto que ninguém sente igual a ninguém, o ser humano é diversificado e o sentir é particular. Assim, a aula de história consiste em um ato dramático e é a dramatização uma ferramenta significativa que transfigura o passado e o presente em algo que pulsa, que se vive.

Mas, afinal, o que é um tema sensível? Debater o significado do sensível pode ter várias interpretações e sentidos, seja pelas pessoas que se comovem; ou as que expressam compreensão e solidariedade; que manifestam, captam, sentem a realidade, o que existe; ou aquilo que tem sentidos; sujeitos suscetíveis aos estímulos sensoriais. Os autores Mével e Tutiaux-Guillon, (2013), debatem que o tema sensível versa sobre uma temática que transporta emoções, complexidades de pensamentos e é de fundamental importância para o presente e o futuro comum. Os autores

afirmam que os temas sensíveis são: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas”. E a educação e o ensino de história necessitam do sensível para possibilitar a apropriação ou conhecimento do tema específico discutido.

A educação tem que percorrer o caminho que atice os alunos a suportar suas emoções e as emoções alheias. O conhecimento sensível e humano deve acontecer através das vivências do real Gardner afirma que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções” (1999, p.57). Compreender a emoção é um grande desafio do ser humano por toda a vida e ela tem de ser considerada como parte do desenvolvimento e da pesquisa educacional, pois, ela faz parte do ser:

Também a emoção é elemento fundamental no processo de apreensão de significados (...) porém, qualquer pesquisa que ignore a emoção, a percepção, a imaginação, a criação e a intuição corre o risco de limitar-se no que se refere ao aprendizado humano. (PILLOTTO, 2007, p.121).

Uma das significações da disciplina de história é o estudo dos homens no tempo, sendo os homens providos de historicidade. Por devido fato, acreditamos em uma educação que estimule a sensibilidade. Uma luta pela superação do ensino tradicional da história por um ensino transformador, objetivando a construção do conhecimento histórico passa por levarmos em consideração as experiências do indivíduo. “Os pressupostos da Educação do sensível enfatizam a necessidade de superação do ensino ‘tradicional’ nas aulas de História, na busca de uma educação transformadora e emancipadora.” (TAVARES, 2018, p.123). Tais experiências: sensíveis e perceptivas estão fincadas no meio social, ficando evidente a

necessidade de se respeitar a realidade que o jovem carrega consigo e que o rodeia socialmente.

Assim, segundo Gil e Camargo “os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes, (...) eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções.” (2018, p.145). Apesar de potente, para tratar temas sensíveis é indispensável antes de qualquer coisa um universo seguro, onde professores e alunos se percebam acomodados e à vontade para dialogar e correr riscos. Verena Alberti (2014) afirma que tais riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los. Ela acredita que a história escolar corre o risco de se tornar insignificante se não trouxer para dentro da sala de aula, abordagens dessa natureza. A aula de história já provoca sensações por si só, visto que ela trabalha com causas, efeitos e consequências. O tema sensível pode ser “pesado” dependendo como ele vai ser trabalhado, por isso, tratar de temas sensíveis é necessário. Trabalha com realidades, sensibilidades e acontecimentos. Os autores Pereira e Seffner afirmam que:

Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga ‘professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!’. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências. A questão que se coloca é que uma aula de história provoca sensações. (2018, p.23).

Se pensarmos, como exemplo de tema sensível no ensino de história, a Tortura que aconteceu na Ditadura Civil-Militar Brasileira, podemos perguntar: quantas imagens relacionadas a isso temos nos livros didáticos?

Uma imagem de algum ser humano pendurado em um pau-de-arara, ou a imagem icônica de Herzog enforcado em um lençol numa cela ou a imagem de Marighella assassinado em um fusca. Tais imagens presentes nos livros didáticos se fixam na memória dos alunos. Esse “horror” necessita ser conhecido, mas devemos ter todo um cuidado de como trabalhá-lo. Não toca ao professor se dar por satisfeito depois de apresentar os horrores, chocar os alunos, deixá-los tensos, com um bolo no estômago e passar para o assunto seguinte e dar a “matéria como dada”. O trabalho com questões sensíveis e polêmicas não tem como finalidade abalar ou meramente dar a conhecer acontecimentos chocantes do passado. O objetivo é provocar a reflexão dos alunos. É imprescindível saber enfrentar nesse desafio: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, é necessário moldar o conhecimento a partir de um trabalho de reflexão. É nesse ponto que acreditamos com veemência que o teatro pode ser o instrumento de conscientização dos jovens, para colocá-los em ação e prática dos temas sensíveis, trabalhando a empatia, a memória, o corpo e o silêncio a partir dos jogos teatrais.

A tortura é um tema forte e delicado, deve ser discutido de forma a sensibilizar os alunos para a repulsa frente ao desrespeito aos direitos humanos. Direitos estes que boa parte da sociedade brasileira repulsa, pois diz que direitos humanos “só servem para proteger bandidos”. Mas, o tema não se trata apenas de um conteúdo a ser aprendido. Estão nele envolvidos valores que pautam os direitos humanos e o respeito à vida do outro. As pessoas não podem ser violentadas e torturadas por pensar diferente, ter opinião política diferente, ter cor de pele diferente, ter relações de gênero diferente. Temos que respeitar as diferenças. É um dever ético e constitucional respeitar a integridade física e psíquica do próximo. E não sejamos leigos em achar que racismo, tortura, preconceito, discriminação,

Bullying, entre outros, são temas sensíveis superados pelo processo civilizatório. Existem sim e existem dentro dos muros das escolas, diariamente, pois a escola “em si está inserida em um contexto sensível em função da violência, das desigualdades sociais, das lutas pelo reconhecimento de grupos invisibilizados na história nacional e, mais recentemente, dos ataques à profissão docente.” (SEFFNER; PEREIRA; PACIEVITCH; GIL, 2018, p.91). Um ponto primordial a se debater é a dificuldade da educação em aceitar a possibilidade do sensível tornar-se uma dimensão agradável aos alunos por sair da educação tradicional baseada em uma atividade rígida e cinzenta. A educação do sensível é multicor, é prazerosa, é bela, é questionadora; é cheiro, é sabor, é gozo, é deleite com os sentidos que vão ser desenvolvidos e sentidos.

Uma educação para o sensível requer a apuração das adjacências mais imediatas, das modificações que estão ali. Esta educação, de acordo com Duarte Júnior (2010, p.185), compreende o desenvolvimento dos sentidos de maneira mais precisa e sofisticada, pois nos torna “mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos”. Já para Nunes e Rego (2011, p.103) “a educação (do) sensível vai além dos aspectos lógicos-rationais da mente porque atua a partir da relação experiência/sentido”. Mas, não podemos esquecer que o sujeito do aprendizado são os alunos. Devemos colocá-los em evidência entendendo as suas necessidades. Construimos e reconstruimos planos de aula supondo o que os mesmos precisam aprender. Contudo, no fundo, estamos mais preocupados com o que queremos que eles aprendam, do que as reais necessidades do que eles querem aprender. Então, estamos sendo egoístas? Infelizmente, não tenho essa resposta, ainda.

Por fim, a educação do sensível traz consigo uma possibilidade que não pode ser ignorada, visto que ela transporta algo de mais valioso que

possuímos que é a nossa sentimentalidade. A ideia de levar temas sensíveis para sala de aula, é um ato de coragem com a realidade educacional que se vive no Brasil hoje, pois o relevante para o sistema educacional é transmitir conteúdo, terminar o livro, dar conta do programa, passar do Enem e esquecerem que nós humanos, seja professor ou aluno, somos sentimentos, somos humanos, somos corpo, somos carne, somos espírito, somos arte, somos paladar, somos visão, somos sensíveis e necessitamos dessa sensibilidade na aula de história e na educação de forma geral. Deste modo, educar pelo e para o sensível vem a ser uma estrada plausível de significações para a educação. Uma aula de história que nos parece fazer diferença de forma prática, pois gera mudanças na produção de sentidos.

### **Jogo no ensino de história e na ação teatral: corpo e imagem**

Primeiramente nos concentraremos no entendimento de jogo no ensino de história, e logo após adentraremos na ideia do jogo teatral. Acreditamos que a concepção de jogo da autora Carla Beatriz Meinerz satisfaz a nossa convicção ao afirmar que:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola (2013, p.103).

Sendo assim, pendemos a interpretar o jogo como modo de produzir, não apenas como elemento mínimo ou um adereço, mas como ação cultural significativa para a movimentação de saberes e fazeres.

Um dos objetivos a ser alcançado na utilização dos jogos no ensino de história, é a seriedade, o levar a sério o jogo, não como um passatempo, mas com uma significação. Huizinga, em *Homo Ludens*, reflete sobre as particularidades do “estar em jogo”:

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível a ‘vida cotidiana’ reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (2000, p.19).

A disciplina de história necessita do lúdico, da interação e da experimentação de várias significações históricas, e o jogo seria esse entreposto de saborear as possibilidades, Meinerz completa: “A aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.” (2013, p.104). O lúdico oportuniza a liberdade de arriscar-se e errar, de errar e aprender com o erro, essa experiência se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos.

O jogo tem possibilidade de otimizar o ensino de história como uma ferramenta que envolve a expressão corporal. No uso desse trabalho, temos o jogo teatral, encenações, dinâmicas com leituras dramatizadas, júri simulado. Nesse sentido, Meinerz afirma que:

As propostas que envolvem expressividade corporal são também de grande potencialidade no Ensino de História. (...) Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, RPG, encenações de telenoticiários, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temáticas da história são exemplos dessa variedade de proposição lúdica na educação. (2013, p.112).

A autora fala sobre os jogos teatrais como exemplo de entretenimento de expressividade corporal, ela afirma: “Nesses jogos teatrais, (...) a intervenção e a mediação do professor são importantes para manter o aspecto lúdico, (...) os artistas pesquisam para criar personagens. Essa deve ser também a proposta da apropriação de dinâmicas de grupo em sala de aula.” (2013, p.113).

Da multiplicidade de fundamentos que a palavra teatro apresenta, é consensual que seu significado reside na transformação do ator em personagem. Os Jogos teatrais significariam a busca da transição do ator para o personagem. Trazendo para o meio educacional, o ator seria o aluno e o personagem seria um caminho estratégico para busca da sua criticidade e autonomia, algo extraordinário. Spolin nos descreve o jogo teatral como algo que não só desenvolve habilidades no campo teatral, vai além, pois nos educa para concentrar energias, nos conhecer, compartilhar o conhecimento prévio no coletivo. A autora se expressa da seguinte forma:

Os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos. Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de performance, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. Ao serem expostos às suas possibilidades criativas e artísticas irão aprender a concentrar suas energias, a compartilhar aquilo que conhecem. Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida. (2007, p. 27).

Ações como buscar estratégias e ser criativo são fundamentais quando se está em jogo. E essas ações são mobilizadas através da metodologia cênica, já que liberdade, intuição e transformação são aspectos relevantes dos jogos teatrais. Em relação a liberdade, Spolin afirma que “(...) jogos teatrais oferecem aos alunos a oportunidade de exercer a sua liberdade” (2007, p. 30). Ela acrescenta que a intuição não vem do nada, o ser atuante tem que ser surpreendido, tem que ser espontâneo, “A intuição vai além do intelecto, da mente, da memória do conhecido. (...) o intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade (...) é necessário ser surpreendido por ela (intuição).” (2007, p.31). E sobre o último passo, que é a transformação, ela nos anuncia: “Quando os atores estão focados no

jogo, são capazes de transformar objetos ou cria-los [...] transformações são mágica teatral e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais. “ (2007, p.32). Ou seja, o indivíduo não pode nunca forçar o que está fazendo no jogo, tem que ser algo natural, que vem da alma, de dentro do ser, e assim se transformar, pois, a criatividade não pode ser algo obrigatório, tem de ser algo orgânico.

Augusto Boal no seu livro “Jogos para atores e não-atores”, afirma que o corpo é peça fundamental no fazer teatral. “O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano” (2011, p.10). No mesmo livro ele prefere utilizar a palavra exercício ao invés de jogos, ele conceitua exercício da seguinte forma, “o exercício é uma reflexão física sobre si mesmo” (2011, p.87). Em contrapartida, os jogos para o autor “tratam de expressividades dos corpos como emissores e receptores de mensagem” (2011, p.87). Na mesma página, ele completa: “os jogos e exercícios que aqui descrevo são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercício no jogo, e vice versa”.

O pensamento está interligado com o corpo, se você pensa o seu corpo reage de alguma forma, o corpo e o pensamento são uma unidade, o corpo sente tudo, se respira, se grita, se sente dor, se adocece, ele reage de alguma forma. Boal exemplifica da seguinte maneira:

Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. É fácil compreender isso observando os casos mais evidentes: a ideia de comer pode provocar salivação, (...) o amor pode provocar um sorriso, a raiva pode provocar o endurecimento da face etc. (...) nós respiramos com todo o corpo: braços, pernas, pés (...) nós cantamos com o corpo todo, não somente com as cordas vocais. (...) O jogo de xadrez é um jogo intelectual, cerebral; no entanto, os bons jogadores se entregam também fisicamente em uma partida; eles sabem que o corpo inteiro pensa, e não exclusivamente o cérebro. (2011, p.88)

O corpo não é só o que nós vemos, o que está externo. Nós funcionamos por dentro, de dentro para fora. O corpo sente tudo, ele se expressa sem precisar de voz. Sendo assim, nos concentraremos a seguir em jogos teatrais para o corpo, na batalha dele com o mundo, no corpo que fala, no corpo que remete uma imagem, no corpo que canta, no corpo que emite uma poesia, no corpo que sente, no corpo que atrofia e se distrofia pela experimentação, pela resistência, pelo novo, pela criatividade, pelo jogo.

As oficinas de Teatro do Oprimido são elaboradas a partir das necessidades de cada grupo e dos objetivos da oficina, e sua duração pode ser de horas ou anos. O arsenal deste método propõe uma série de jogos e exercícios que objetivam instrumentar os participantes na linguagem teatral. Podemos afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, essencialmente uma mina de som e movimento. Por tal motivo, consideramos que conhecer os mecanismos corporais e o respectivo corpo é o primeiro passo para depois podemos transformá-lo em um corpo expressivo, que se comunica, que fala. Transportando para o ensino de história, a missão da oficina proposta é converter o estudante de história em testemunha, ou melhor, em um agente de história, um ser que age, experimenta, critica e reconstrói. O esboço da conversão do aluno em ator atuante na história e nas problemáticas eleitas é composto com uma proposta de aula-oficina.

### **Considerações finais**

O corpo é uma parte fundamental da composição humana e ele ficou esquecido no processo de aprendizagem na pedagogia ocidental, tornando-se apenas uma obrigação da disciplina de Educação Física. Mas não, ele é uma obrigação de todas as disciplinas e nos conteúdos das Ciências Humanas principalmente: como fazer o aluno entender a História passada sem sentir isso no corpo inteiro? Só o intelecto basta?

Acreditamos que não, debatemos aqui que o corpo é parte fundante do processo educacional, ele tem de ser pensado como parte do sujeito também. Ele é significativo e fundamental na proposta deste trabalho.

Utilizar o Teatro do Oprimido oportuniza uma reflexão sobre a realidade e estimula os participantes ao raciocínio ou entendimento de cada jogo praticado na oficina, viabilizando intervenções, discussões, escutas, análises e, por consequência, uma busca de transformação objetiva e subjetiva. Quem participa do laboratório proposto, certamente, deixará de ser o mesmo ser passivo, mesmo que as mudanças sejam mínimas ou pequenas, elas são notáveis e sensíveis.

O indivíduo necessita se evidenciar, se permitir, explorar possibilidades, descobrir os sentidos e deixar que a sensibilidade lhe toque, que ele se encontre e se entenda. Em seguida, falar sobre o que aconteceu, escutar o que os outros têm a dizer, debater experiências, observar, ouvir e cultivar o que o sensível lhe despertou. Essa é a importância do diálogo após cada jogo realizado, o compartilhar, escutar e aprender. Assim sendo, o saber pode ser compartilhado e absorvido. Afinal de contas, a História é composta de cores, de odores, de amor, sensações que com certeza não podem ser assimiladas exclusivamente pelas faculdades lógicas e racionais.

## Referências

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. In: IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17189/palestra%20Verena%20Alberti%20oseminario%202014%20Caico.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02/04/2020.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de A. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores** – 14 Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Org.). **Cidadania, um Projeto em Construção**: minorias, justiça e direitos. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 25/02/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf) Acesso em: 25/02/2019.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf) Acesso em: 25/02/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Diário Oficial da União, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf> Acesso em: 25/02/2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm); Acesso em 25/02/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017

CAIMI, Flávia E; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de idéias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 67-81.

DUARTE JÚNIOR, J. F.; **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2012.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARAES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v. 25, p. 1016-1035, 2018.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom** – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas . Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, p. 139-159, 2018.

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

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na Sala de Aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 99-117.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Didactique et enseignement de l’Histoire-géographie au Collège et au Lycée**. Paris: Publibook, 2013.

- NUNES, C. X.; REGO, N. As geografias do corpo e a educação (do) Sensível no Ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan/jun, 2011.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, p. 14-33, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PILLOTTO, S. S. D. **Educação pelo Sensível**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007.
- PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, p. 79-96, 2018.
- SILVA, Giovani José da. Perspectivas do Ensino de História e diversidade Étnicocultural. In: ZAMBONI, Ernesta e outros (Org.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015. p. 52-63.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007
- TAVARES, L. F. Repensando o Ensino de História por Meio da Educação do Sensível. EBR - **Educação Básica Revista**, vol.4, n.1, p. 107-124. 2018

## **A Ditadura Civil-Militar brasileira como objeto de pesquisa no PROFHISTÓRIA: reflexões pedagógicas para uma aprendizagem significativa nas aulas de história**

*Cíntia Virgínia Sales*

### **Como os estudantes aprendem história?**

Como podemos desenvolver uma aprendizagem significativa sobre um tema sensível<sup>1</sup> como é a Ditadura Civil-militar de Segurança Nacional de 1964-1985? Que estratégias o professor de História pode utilizar para desencadear a curiosidade epistemológica?

Diante destas questões, resolvemos investigar um projeto de trabalho escolar desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no Recife, capital pernambucana, que elaborou um trabalho, o qual perdurou por seis anos, cujo enfoque foi a discussão acerca da última ditadura civil-militar brasileira.

Os teóricos da aprendizagem, pensadores das mais diversas áreas do conhecimento, concordam que se aprende constantemente, entretanto, faz-se necessário um movimento tanto interno quanto externo.

Para o médico-psiquiatra Ausubel (1928-2008), a aprendizagem significativa se dá a partir do momento em que o sujeito estabelece uma relação entre a nova informação e o seu conhecimento prévio – que ele chamou de conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor. O nível de relação vai demonstrar que tipo de aprendizagem estabeleceu. Se essa

relação foi literal e arbitrária, Ausubel nominou de mecânica; se substantiva (não literal) e não arbitrária, seria significativa.

A aprendizagem significativa se estabelece, portanto, na medida em que novas ideias “[...] interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade”. (MOREIRA, 2012<sup>a</sup>, p.2).

À medida que o subsunçor vai tornando-se mais estável, mais diferenciado, mais rico em significados, novas aprendizagens podem ser geradas.

Trazendo para o campo do ensino de História, para que se desenvolva aprendizagens significativas, cabe então ao professor apresentar aos estudantes possibilidades para que haja a ancoragem de novas ideias, conceitos e proposições. Um dos percursos apontados pela teoria, é trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Ou seja, pensar o ensino partindo daquilo “que o aprendiz já sabe, identificar os conceitos organizadores básicos do que vai ser ensinado e utilizar recursos e princípios que facilitem a aprendizagem de maneira significativa” (MOREIRA, 2006, p. 14).

Os organizadores prévios servem de ligação entre aquilo que o estudante já sabe e aquilo que deveria saber a fim de que o conhecimento pudesse ser aprendido de maneira significativa. Ou seja, organizadores prévios são proveitosos para favorecer a aprendizagem visto que atuam como “pontes cognitivas”. (MOREIRA, 2006).

No entanto, diferentemente de comparações introdutórias, os organizadores prévios estão relacionados: a identificação do conteúdo relevante na estrutura cognitiva; a importância do conteúdo para a aprendizagem do novo material; a visão ampla do material com o máximo

de abstração, ressaltando as relações relevantes; o contexto ideal que possa ser utilizado na assimilação significativa dos novos conhecimentos.

Já a aprendizagem mecânica (ou automática), podemos dizer de forma breve, ocorre sem a interação entre conceitos importantes anteriores existentes na estrutura cognitiva do aprendiz e os novos. Desta forma, a informação nova “é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação” (MOREIRA, 2006, p. 16).

No caso da disciplina de História seria a memorização de datas, nomes, acontecimentos para a realização de uma prova. Ou seja, uma informação adquirida mecanicamente para um determinado fim, mas que logo após a avaliação, é esquecida. Na hipótese de, a atividade precisar de um raciocínio de maior complexidade não conseguem respondê-la. No entanto, os autores não descartam sua importância pois de toda forma existe algum tipo de associação.

Moreira afirma que na teoria de Ausubel há um *continuum*, entre a aprendizagem mecânica e a significativa. Quer dizer, a simples memorização estaria situada “em um dos extremos desse *continuum* (o da aprendizagem mecânica), enquanto a aprendizagem de relações entre conceitos poderia estar no outro extremo (o da aprendizagem significativa)” (2006, p. 17).

De acordo com Alegro (2008, p. 26) a aprendizagem significativa favorece maior diferenciação e complexidade dos conceitos integradores; manutenção por mais tempo de novas aprendizagens semelhantes, bem como a diminuição do risco de impedimento destas; facilitação de novas aprendizagens; promoção do pensamento criativo pelo maior nível de transferibilidade do conteúdo aprendido; favorecimento do pensamento crítico.

Um elemento importante no processo da aprendizagem significativa se refere ao material proposto pelo professor que deve ser potencialmente significativo e o aluno precisa estar motivado para aprender. O material não deve ser arbitrário e aleatório de maneira que consiga se relacionar de forma substantiva com as ideias relevantes no cognitivo do indivíduo. “No que se refere à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos, com os quais o novo material é relacionável” (MOREIRA, 2006, p. 19).

Entretanto, o material não é significativo *per si*, pois ele só pode se tornar significativo caso o indivíduo estiver disposto a interagir com este. (MOREIRA, 2012<sup>c</sup>).

De acordo com a teoria de Ausubel, antes da apresentação do material, o professor deve se valer dos organizadores prévios que são recursos didáticos introdutórios os quais devem ter alto nível de abstração, generalização e inclusivo. Assumindo assim o papel de pontes cognitivas entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber.

A aprendizagem significativa não quer dizer que uma vez aprendido determinado conhecimento, não irá esquecê-lo. Aprender requer traçar relações diretas e indiretas dos conhecimentos prévios com novos conhecimentos aprendido.

### **Discutir a doutrina de segurança nacional na sala de aula é possível?**

A política institucional de tentativa do esquecimento dos 21 anos de ditadura civil-militar de 1964-1985 no Brasil, não conseguiu silenciar completamente a sociedade. As pesquisas sobre ditadura no campo da História e do Ensino de História realizadas pelos mestrados e doutorados acadêmicos são bons exemplos desse não apagamento.

A batalha da historiografia sobre a Doutrina de Segurança Nacional implementada na América do Sul, mais especificamente no Cone Sul entre as décadas de 1960 a 1980, propõe o enfrentamento da tentativa total do silenciamento implantado pelos regimes de exceção e alicerçados no terrorismo de Estado e na cultura do medo. Novos olhares trazidos pelo amadurecimento das pesquisas, pelo acesso à documentação, algumas antes restrita, pela disposição de questionar memórias construídas no campo dos críticos da última ditadura compõe a resistência no campo acadêmico.

Esses novos olhares relacionam a ditadura brasileira no contexto da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) a qual se distingue por estratégias minunciosamente pensadas para ampliar a cultura do medo como meio de dominação política e controle da população, baseada em técnicas apuradas do terror físico, ideológico e psíquico. Apesar das diferenças nas formas de exercer o terror de um Estado para outro, os regimes de exceção guardaram semelhanças, entre eles a criação do inimigo interno, neste caso o comunistas. (BAUER, 2014).

A partir da concepção de que todos são potencialmente suspeitos, cria-se a estrutura de informação para monitorar a todos, mas sobretudo os insurgentes. Estalecendo, portanto a cultura do medo cujas práticas compreendiam: o sequestro como maneira de detenção; o interrogatório policial com tortura; a censura e contrainformação; a prática do desaparecimento. Ou seja, a “cultura do medo” como estrutura imprescindível da doutrina para se atingir os fins esperados, bem como para a sua sustentação. (BAUER, 2014).

De acordo com Padrós, a DSN não foi a única de base ideológica que amparou as ditaduras civis-miliares de segurança nacional consolidadas no Cone Sul entre as décadas de 1960 a 1980; mas “foi a de maior impacto e, sob certa forma, a que amalgamou e sintetizou a contribuição de outras

correntes do pensamento de direita que foram, em parte, absorvidas e retransmitidas por ela na região.” (2012, p. 496).

De acordo com Reis (2012), a DSN difundida pelos Estados Unidos, no pós-Segunda Guerra Mundial, e adequada pela Escola das Américas no Canal do Panamá, no Brasil, com a Escola Superior de Guerra (ESG) visava a preparar os oficiais latino-americanos para a guerra permanente e total voltada aos insurgentes.

Um exemplo da violência da DSN foi o desaparecimento de aproximadamente 90 mil pessoas no Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, segundo Bauer (2014) consequência direta de tal geopolítica. A violência do desaparecimento consiste na morte da morte, ou seja, há que se conviver com a presença-ausência, a ausência-presença.

Outra discussão relevante para os estudos das ditaduras civis-militares de segurança nacional, trata-se do apagamento da participação civil na ditadura que passou a ser identificada apenas de ditadura militar. Para o historiador Aarão Reis (2006) a Ditadura Civil-militar de 1964-1985 teve relevante participação civil, não sendo, por conseguinte, exclusivamente militar. E mais, adverte, enquanto a sociedade brasileira não discutir a sua efetiva atuação na ditadura, vai se furtando de refletir sobre suas “tendências autoritárias e conservadoras, que permanecem vivas, e permanecerão vivas até que se construa uma reflexão profunda a respeito dela” (AARÃO REIS, 2006, p. 13).

Bauer (2011) defende que as consequências do terrorismo de Estado foram incontáveis, entre elas pontua a privatização da memória, ou seja, a dificuldade de simbolização e representação, ausência de providências reparatórias, determinação do esquecimento. Isto é, permanência de um passado que não passa, cujo propósito foi, e permanece sendo, condicionar a experiência traumática delimitada às vítimas, seus familiares e seus círculos sociais, sem que sejam elaboradas, pensadas,

discutidas ou problematizadas coletivamente já que atravessou toda a sociedade.

Vale ressaltar que, a manutenção da tentativa do total silenciamento advém de setores que se beneficiaram do apagamento de sua participação na ditadura: políticos influentes, mídia hegemônica, altos empresários, instituições civis e organizações religiosas.

Na contramão dos que buscam manter o silenciamento, encontram-se segmentos sociais marginalizados, ex-presos políticos, familiares de desaparecidos, entidades de direitos humanos os quais se empenham para que as situações-limites experienciadas sejam elaboradas. Entretanto, a despeito da luta não têm condições de criar ações de grande repercussão ou políticas públicas para discutir com seriedade a ditadura civil-militar de 1964-1985.

Passados mais de 35 anos do fim da Ditadura Civil-Militar de 1964-1985, a sociedade e o Estado brasileiro buscam não debater francamente os 21 anos do regime de exceção. Mesmo com iniciativas importantes como foi a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), não podemos desconhecer a estruturação da política do silêncio do Estado em vários espaços do espectro social, sobretudo nos órgãos coercitivos.

O campo educacional desempenhou um papel relevante ao se colocar contrário à política do silenciamento formulada no período ditatorial e cujos tentáculos puderam ser percebidos nos governos democráticos. A História assumiu o compromisso de discutir narrativas traumáticas sobre o período e, assim, revelar visões contrahegemônicas sobre regime.

No espaço escolar identificamos iniciativas que buscam tratar do passado traumático sem se isentar de suas responsabilidades e que compreende a ditadura como um terreno de memórias em disputa, que encontra na escola um de seus palcos políticos talvez mais relevantes. (ALBERTI, 2014, p. 2).

## **O ensino de história através de um projeto de trabalho**

Na contramão do que pode ser observado por parcela considerável da sociedade brasileira, há iniciativas que lançam luz sobre a discussão da história do tempo presente, em específico a última ditadura. Entre eles, identificamos um projeto escolar criado em 2013, na Escola Técnica Estadual Professor Agamenom Magalhães (ETEPAM), por iniciativa da então professora de História e dado continuidade por esta docente-pesquisadora.

O projeto teve como preocupação debater a História do Brasil recente, partindo das vivências daqueles que tiveram suas memórias privatizadas. O projeto focou as violações de direitos humanos no passado recente cujo cerne foi a sensibilização para a dor do outro, a banalização da violência, a seletividade da dor e a negação da História.

O projeto dispôs de três marcos temporais: 2013 a 2016, tratando sobre a resistência à ditadura através da aproximação dos relatos de memória dos militantes políticos de 1964-1985; em 2017 discutiu a trajetória de vida de mulheres que atuaram na resistência política e/ou religiosa ao longo da história do Brasil; em 2018, voltou seu olhar única e exclusivamente para a resistência à ditadura.

Esse retorno se inseriu em um momento político do Brasil em que crescia mobilizações pedindo o retorno dos militares ao poder, o revisionismo e o negacionismo ganhando amplitude.

Diante desse quadro, retornamos a discutir a última ditadura, seguindo a seguinte estratégia: escolha da história de vida de indivíduos que atuaram na resistência à ditadura; pesquisa histórica sobre o período; pesquisa sobre suas histórias de vida; entrega individual de produção escrita das trabalho realizado; coleta de relatos orais sobre a vida desses militantes; pesquisa fonográfica que exprimisse o cotidiano da época;

elaboração de um vídeo que retratasse a história de vida de cada um; reelaboração de um pouco da vida daqueles através da arte (teatro, dança).

O amparo metodológico que encontramos para executar o trabalho foi a Perspectiva Educativa de Projeto de Trabalho (PEPT) estruturada pelo professor da Universidade de Barcelona Fernando Hernández.

Segundo Hernández (1998) na sala de aula em vários momentos realizamos atividades que surgem como projetos ou acabam se tornando um. Todavia, quando o professor entende bem a PEPT terá mais subsídios teóricos e metodológicos para colocá-la em prática. Além do que poderá ter mais segurança ao buscar o engajamento dos estudantes, ao convencer a gestão escolar, e caso necessário, ao chamar a comunidade escolar a seu favor. A clareza do caminho que se quer percorrer e seus porquês se torna imprescindível.

Desta forma, o Projeto de Trabalho não tem uma receita pronta que trará efeito imediato em todas as salas de aulas e com todos os estudantes. É, então, uma proposição de reinventar, recriar, repensar aquilo que possivelmente já fazemos muitas vezes há anos, mas com um novo olhar, percorrendo um trajeto distinto.

E quais perspectivas são essas?

### **Projeto de trabalho na sala de aula: uma experiência prática**

A partir das propostas de Hernández e Ventura (1998), Freire (1996) e na Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1978; Moreira, 2006; 2012<sup>c</sup>) relataremos, de forma breve, os pressupostos de uma PEPT que aborde a ditadura civil-militar de segurança nacional.

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), a aprendizagem só se efetiva de maneira significativa quando há relação

significativa entre um conhecimento novo com conhecimentos prévios (subsunções).

Para a TAS uma maneira de apreender os conhecimentos prévios dos estudantes é através de mapas conceituais que são diagramas de significados que indicam relações entre conceitos, ou entre palavras que utilizamos para designar conceitos. (MOREIRA, 2012<sup>b</sup>).

Seguindo o modelo criado por Alegro (2008) elaboramos um mapa conceitual para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao período brasileiro de 1964-1985. Através dele poderemos identificar informações acerca dos conceitos que os adolescentes julgam ser relevantes e que relações estabelecem entre eles.

**Figura 1** - Modelo de instrumento de coleta de *subsunções*

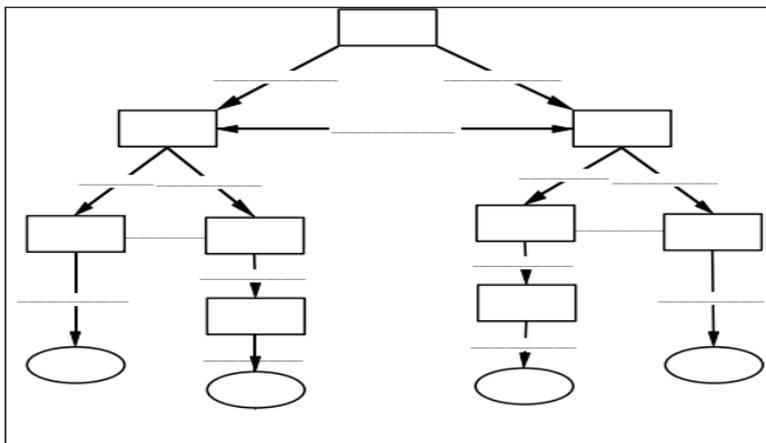
Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Sobre o período do passado do Brasil, entre 1964 e 1985, que alguns chamam de ditadura, outros chamam de revolução. O que você sabe?
2. Escreva 10 palavras indicando as idéias mais importantes sobre o período, que descrevam o seu conceito.

**AGORA OBSERVE O DIAGRAMA ABAIXO E RESPONDA:**

3. Escolha a palavra que indique o conceito mais importante entre os que você escreveu – aquela que expressa a sua idéia mais geral sobre o tema escolhido na tarefa. Escreva-a no topo do diagrama.
4. Organize as demais palavras em dois grupos de assuntos de forma que fiquem perto umas das outras aquelas que melhor se relacionarem.
5. Distribua as palavras nas colunas, por ordem de importância, considerando que explicam o conceito escrito no topo. Escreva estas palavras nos retângulos.
6. Nas linhas entre os retângulos escreva uma palavra que explique bem as relações entre os termos contidos nos retângulos.
7. Nos círculos escreva exemplos dos conceitos que você apresentou. Depois, nas linhas que ligam círculos e retângulos, escreva uma palavra que explique as relações entre as palavras neles contidas.
8. Caso queira registrar mais idéias, acrescente mais retângulos, círculos ou linhas no diagrama.
9. Por último, escolha um título que expresse o tema tratado no diagrama que você organizou:

**TÍTULO:** \_\_\_\_\_



Fonte: Adaptado de Alegro (2008).

Salientamos que esse é um modelo que pode, e deve, ser modificado conforme o público-alvo. É possível deixá-lo mais simples, mas a hierarquização deve ser respeitada, porque ela revela o grau de importância que os adolescentes deram, em nosso caso sobre o período de 1964-1985.

Com as informações coletadas pelo mapa conceitual o professor poderá perceber o conhecimento que os estudantes estabeleceram com a temática da Ditadura de 1964, e assim, organizar uma estratégia para aprofundar a discussão.

A seguir pontuamos, brevemente, o caminho percorrido a partir da PEPT.

### **1 Tema-gerador (tema-problema)**

Delimitação de um tema-gerador (tema-problema) que deve proporcionar a análise, a interpretação e a crítica.

O projeto que coordenamos surgiu da necessidade de debater a ditadura civil-militar de segurança nacional de 1964, as violações de direitos humanos decorridos a partir dela, mas também dar condições

para que os estudantes identifiquem que tais crimes podem ser percebidos no passado, mas também no tempo presente. Dessa forma, não perdemos de vista o ensino de História para a vida prática.

Em nosso caso o tema-gerador foi a resistência ao golpe civil-militar de 1964, dentro dessa delimitação, várias outras são possíveis.

Executamos o projeto de trabalho com uma especificidade: trazer à cena testemunhos de violações cometidas pelo Estado Brasileiro às vítimas da ditadura, estudá-las e compreender seu papel na dinâmica do país.

Analisamos a ditadura de 1964-1985 através dos relatos orais de indivíduos identificados pelo sistema repressivo como subversivos (as). Trazê-los(as) para o espaço escolar é tirá-los/tirá-las do anonimato. É lançar luz sobre suas identidades. Não as vendo como verdade irretocável, mas como forma de “enriquecer a análise social tornando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis” (REVEL, 1998, p. 23).

Outra contribuição de trabalhar o ensino de História se aproximando das fontes, neste caso orais, possibilita aos alunos uma experiência diferente das que têm em sua escolarização formal com o privilégio das grandes narrativas.

## **2 Estímulo à cooperação**

O segundo elemento do Projeto de Trabalho é o predomínio da atitude de cooperação entre os alunos, bem como destes com o professor.

O projeto deve ter como premissa a autonomia do estudante, discussão e decisão coletivas. Tal atividade exige do professor um trabalho exaustivo para romper com a cultura escolar centralizadora.

Para o professor-progressista a desconstrução da centralização, poderá favorecer para que o projeto se desenvolva bem, com outros embates,

um deles é a necessidade constante de lembrar aos adolescentes que as decisões são decididas em grupo. Esse exercício será frequente e, por vezes, cansativo. Mas ao mesmo tempo rico, uma vez que todos experimentarão uma prática escolar efetivamente democrática.

### **3 Crítica das fontes**

Criar estratégias que favoreçam o estabelecimento de questões à versão única da realidade. Que as várias narrativas sobre 1964 sejam discutidas no sentido compreender o local de fala de cada uma delas. Perceber como cada discurso foi construído e com que intencionalidade.

A proposta é além da compreensão dos embates de narrativas, colocar à disposição dos alunos a documentação oficial e a que hoje a historiografia reconhece e valida, mas também apresentar os relatos orais das vítimas do Terrorismo de Estado que se contrapõe aos discursos oficiais da época.

Um bom exemplo, são os relatos orais e o acesso a documentos - antes restritos, mas agora acessíveis - que tratam dos sequestros, prisões clandestinas, torturas bárbaras, desaparecimentos, assassinatos de inúmeros militantes da esquerda, mas também de agricultores, indígenas, pessoas comuns que não tinham qualquer relação com a crítica ao governo; em oposição ao discurso oficial de que não houve crimes cometidos pelos agentes do Estado e a mando Dele.

### **4 Diversidade de fontes**

Sugerimos o trabalho com fontes variáveis e atraentes, estimulantes as quais possam surpreender, mas também gerar curiosidade, possibilitar o engajamento.

O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só; com bolo no estômago, só. É preciso transformar o conhecimento em trabalho de reflexão: como foi possível chegarmos a esse ponto? Podemos dizer que as violações de direitos humanos e os horrores estão restritos a esse tema estudado? A tortura é um fenômeno restrito aos “porões da ditadura”? Aliás, por que se repete que ela acontecia nos “porões” da ditadura, quando sabemos que ela acontecia a olhos vistos, no primeiro andar, no andar térreo, no segundo andar dos quartéis? E os casos que se repetem quase que diariamente no nosso país, de agentes do Estado violando os direitos humanos? (ALBERTI, 2014, p. 3).

## **5 A multiplicidade de caminhos para a aprendizagem**

Tão logo o estudante teve que se aproximar da história de vida de uma militante, ele precisou estabelecer novos caminhos para sua aprendizagem. Nessa aproximação novas aprendizagens podem ser criadas, coisa que a narração não daria conta, pois muitas atividades no projeto lhe são exigidas: pesquisa sobre o contexto histórico, coleta do relato oral, criação de uma apresentação artística para retratar a trajetória daquele indivíduo. O Projeto de Trabalho ofereceu uma diversidade de caminhos pelos quais os adolescentes puderam ressignificar a ditadura.

## **6 Atividades manuais**

Valorizar a aprendizagem ligada à atividade manual e aos diversos saberes são maneiras também de aprender. Passamos parte de nossa escolarização formal na infância aprendendo com a arte e com os trabalhos manuais. Quando chegamos mais especificamente no Fundamental II, essa prática de aprender de forma criativa e instigante é deixada de lado e passamos apenas à narrativa.

No projeto aprender com as artes manuais foi um dos pilares as quais se deram com: a elaboração e execução de um vídeo que refletisse a história de vida de resistência política à ditadura. Quanto à apresentação artística, igualmente para tratar da vida daquele militante havia: concepção de uma coreografia, escolha de uma trilha sonora, escrita de poesia, representação, criação e/ou alimentação das redes sociais.

A arte era o nosso ar, ela era capaz de proporcionar percursos para que nos expressássemos, ela perpassou todo o projeto. A compreensão do terror e da cultura do medo foi ressignificada não apenas com a violência, mas sobretudo com a resistência e a linguagem que escolhemos foi a da dança, teatro, arte digital, música, cinema.

Incentivados do pensamento de que a arte pode ser introduzida ao ensino e à aprendizagem da História, defendemos que proporcionar o trabalho com atividades práticas pode promover a descoberta e o desenvolvimento de múltiplos saberes.

Diante dos elementos defendidos por Hernández e Ventura (1998) não como uma receita pronta e acabada, mas para oferecer trilhas pelas quais pode-se seguir. O projeto de trabalho é um desses caminhos para possibilitar uma aprendizagem significativa para a vida prática.

## **Conclusão**

A partir das narrativas dos estudantes identificamos seus conhecimentos prévios, percebemos de que modo atribuíram sentido ao passado.

Precisamos esclarecer que não utilizamos no momento da coleta dos dados da pesquisa o mapa mental, pois naquele período desconhecíamos sua utilização.

A coleta se deu por meio de questionário semi-estruturado, a partir do qual recolhemos a narrativa de 61 estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Apesar do projeto ter sido realizado com todo o Ensino Médio, para a pesquisa delimitamos o campo de análise. Esse número corresponde a duas das quatro turmas dos terceiros anos.

Ao serem perguntados sobre o que é ditadura, identificamos como *subsunçores* a associação da ditadura com a violência. Entretanto, observamos na escrita informações do Terrorismo de Estado. Surgiram conceitos como exílio, desaparecimento, mudanças constitucionais, “corte das disciplinas de filosofia e sociologia das grades escolares” (Aluna A), não obediência do princípio da presunção da inocência, “você é culpado até que se prove o contrário” (Aluna B). Percebemos o conhecimento sobre o controle social impetrado, ora sobre os opositores do sistema, ora sobre todos.

Nos discursos o conceito civil-militar não foi incorporado as narrativas, bem como permaneceu a identificação da sociedade civil apenas como vítima do sistema. A participação dos civis individual ou coletivamente sofreu o apagamento. Não havendo, portanto, a superação do conceito ditadura militar.

Esse apagamento demonstra o desafio do Ensino de História diante da política do esquecimento sobre questões sensíveis como as que trazem para a sala de aula a participação dos civis na ditadura.

Na contramão do apagamento surge na escrita dos estudantes o relato da participação das mulheres na resistência. Essa narrativa é de suma importância, pois no projeto tratamos sobre três mulheres que atuaram efetivamente em grupos de esquerda.

As narrativas dos estudantes demonstram diversidade de informação, o uso de conceitos novos e conceitos complexos. Progressivamente os *subsunçores* ficaram mais estáveis, mais

diferenciados, com mais significados, o que demonstrou novas aprendizagens.

Ao serem perguntados sobre o que é democracia e se existe diferença entre a democracia e a ditadura, os alunos pesquisados, demonstraram riqueza na escrita, textos contendo mais de cinco linhas, orações mais rebuscadas, com exemplificações, associações, e a crítica à política ao crescimento da extrema direita brasileira defensora do regime de exceção.

Tais escritas nos faz compreender que houve interação dos conhecimentos prévios e os novos conhecimentos e não de forma mecânica e aleatória.

Vimos que conceitos-chave para a aprendizagem significativa da ditadura civil-militar (1964-1985) foram aprendidos uma vez que vimos nos discursos a compreensão da democracia como antagônica à ditadura, mas também associada à ideia de conquista, decisão tomada coletivamente, a conquista de direitos, direito de escolha da sociedade em diversos âmbitos, a sociedade com voz política, econômica e social, a conquista de direitos, entre eles os trabalhistas e o direito ao voto. Também percebemos a liberdade de expressão como o conceito mais associado à democracia e sua retirada à ditadura.

A escrita dos estudantes revelaram que estabeleceram relações entre o passado o qual tem condições de lhe orientar para a vida prática. Ou seja, viram sentido ao estudar sobre as violações de Direitos Humanos no passado e conseguem estabelecer ligações entre o cotidiano também repleto de violências. E mais, podem construir refletir que caminhos trilhar para resistir diante do poder coercitivo do Estado.

Nota:

1. Segundo Alberti (2014) temas sensíveis se trata de discussões ainda não resolvidas por determinados grupos étnicos, minorias, ou uma sociedade, cujas

narrativas ainda estão em disputa. No caso brasileiro, historiadores que pesquisam a temática defendem que a escravidão e a ditadura civil-militar de 14964-1985 pode ser considerado como temas sensíveis. Vale ressaltar não há consenso entre o termo o qual sofre variações dependendo do teórico, do país e do seu local de fala.

## Referências

- AARÃO REIS, D. (2006). **Ditadura Militar e Revolução Socialista no Brasil**. VI Semana Acadêmica de História, América Latina: ditaduras, (p. 1-18). Niterói.
- ALBERTI, Verena. Palestra. In: **IV COLÓQUIO HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES**, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: a cognitive view**. 2ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- BAUER, Caroline. **Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países**. 2011. Tese (Doutorado em História e História Contemporânea). Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Barcelona, Porto Alegre, 2011.
- BAUER, Caroline. **Brasil e Argentina: ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória**. Porto Alegre: Medianiz, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**. Vol. 7, N.º. 2, 2008, p. 23-30. Revisado em 2012a.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**. 4(2): p. 38-44. 1997. Revisado novamente em 2012b.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrículum**. La Laguna, Espanha, 2012c.

PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar uruguaia doutrina e segurança nacional: Uruguayan dictatorship, doctrine and national security. **Varia Historia**. Vol. 28, N.º 48, 2012, pp. 495-517.

REIS, Ramiro José dos. **Operação Condor e o Sequestro dos Uruguaios nas Ruas de Um Porto não Muito Alegre**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 184 p. 2012.

REVEL, Jacques. Microanálise e a construção do social. In: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-38.

## **Pesquisa em Ensino de História: relações entre biografia, historiografia e Ensino Médio**

*Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão*

### **Introdução**

A meu ver, a maioria das questões metodológicas da historiografia contemporânea diz respeito à biografia, sobretudo as relações com as ciências sociais, os problemas das escalas de análise e das relações entre regras e práticas, bem como aqueles mais complexos, referentes aos limites da liberdade e da racionalidade humanas. (LEVI In AMADO; FERREIRA, 1996, p.168).

A presente discussão tem como base a dissertação *Biografia na Sala de Aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida* (GALVÃO, 2019), por nós desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Propomos aqui apresentar uma reflexão acerca dos percursos teórico-metodológicos realizados nesse trabalho, com duas finalidades principais: primeiro, demonstrar a necessidade elementar do embasamento metodológico e teórico relacionado à pesquisa no campo do Ensino de História; por outro lado, apresentar percursos possíveis para o trabalho nessa área, a partir da análise dos caminhos adotados para o desenvolvimento da dissertação supracitada.

Um dos pontos iniciais em uma pesquisa é a questão da problematização. Antes, porém, de partirmos diretamente para a discussão acerca do problema investigado, é necessário negritar algumas questões e especificidades da pesquisa por nós desenvolvida. A primeira é que em um mestrado profissional, como o PROFHISTÓRIA, para além da dissertação

em si, é necessário ao pesquisador desenvolver também um produto, ligado ao seu trabalho, que possua aplicabilidade diante dos fenômenos do ensinar e/ou do aprender. Outra questão a ser negritada, é que uma pós-graduação *stricto sensu* profissional, como o mestrado citado, não se trata de algo “profissionalizante”, nem menor ou maior, em termos de importância formativo-acadêmica, que uma pós-graduação acadêmica de mesmo nível. Uma pós-graduação profissional difere de uma acadêmica, apenas por se tratar de um espaço em que as discussões e reflexões se dão entre profissionais de um mesmo seguimento. Nesse caso, o Ensino de História, havendo diferença apenas no nível de atuação desses profissionais. Os docentes, em tal curso, são aqueles que atuam no Nível Superior do ensino, enquanto o corpo discente é formado por profissionais vinculados à Educação Básica. A fecunda discussão entre profissionais de diferentes níveis de ensino em uma pós-graduação desse tipo aponta inclusive para ricas possibilidades para o futuro-presente da escola e da universidade. Essa, porém, é uma discussão para um outro momento.

O que queremos demonstrar aqui, a partir dessas questões iniciais, é que a problematização de um trabalho desse porte, além de buscar trazer respostas acerca do objeto de estudo em questão, deve também produzir reflexão sobre a prática docente do professor/pesquisador, devido à necessidade da construção de um produto. Dessa forma, a problematização de nossa pesquisa nasceu em parte das discussões acadêmicas, desenvolvidas no decorrer do mestrado, mas também da reflexão acerca da minha prática enquanto professor de História do Ensino Médio. Na verdade, a prática, pensada a partir das questões postas pela academia, levaram-nos a forjar o nosso problema de investigação.

Discutimos em nosso trabalho a questão biográfica em sala de aula, pois, como citado no início dessa discussão, esse é um recorte temático muito presente na historiografia contemporânea. No campo das ciências

humanas, a biografia voltou com certa força, porém, dentro de novos aportes teórico-metodológicos, em que novos sujeitos ganham espaço. Ao invés das biografias que supervalorizam indivíduos excepcionais, no sentido de “grandes personagens”, como em antigos formatos, temos uma produção cada vez mais próxima da análise das articulações entre as trajetórias individuais e os contextos, além do aspecto multifacetado dos personagens abordados. Há, nesse sentido, uma via de mão dupla, já que os personagens biografados não são necessariamente “grandes figuras”, mas também “pessoas comuns”. O problema a ser investigado surge a partir do momento em que questionamos a abordagem dessa temática nas aulas de História no Ensino Médio (minha área de atuação).

A perspectiva de desenvolver um trabalho relacionando o gênero biográfico, sua inovação historiográfica e o Ensino de História, veio a se constituir a partir de algumas discussões sobre a narrativa histórica na atualidade, desenvolvidas no mestrado. Essas reflexões ocorreram no intuito de trabalharmos os recursos, formas e inovações narrativas presentes na escrita histórica, através das seguintes obras: *O Queijo e os Vermes*, de Carlo Ginzburg (2006); *Guilherme Marechal*, de George Duby (1987); e *O Retorno de Martin Guerre*, de Natalie Zemon Davis (1987). Apesar de essa narrativa biográfica histórica ter ganhado a academia, é notório que muitos professores de História, na Educação Básica, fogem de temas relacionados a biografias, como apontado por Kalina Vanderlei Silva (In PINSKY, 2010), por acreditarem que esse tema vincula-se a sua própria experiência escolar como estudantes que tiveram de lidar com uma História dita “tradicional”, baseada em aspectos factuais e acompanhadas pelas biografias heroicas. Enquanto professor, eu também era um dos que fugia de temáticas biográficas em sala de aula.

Ao refletir sobre a minha prática docente diante das narrativas historiográficas contemporâneas e da inovação do arcabouço teórico-

metodológico das biografias históricas, cheguei à questão norteadora da pesquisa: Como desenvolver a construção de saberes históricos em sala de aula a partir do trabalho com biografias? Para responder a essa questão, recorreremos a toda uma fundamentação teórico-metodológica que será discutida nos próximos itens antes de apresentarmos, nas considerações finais, os resultados desenvolvidos pela pesquisa em questão.

### **Percursos investigativos da pesquisa em Ensino de História I: categorias, conceitos e fundamentação teórica.**

Para a discussão acerca da relação entre o gênero biográfico e a narrativa histórica, usamos como base autores como François Dosse, Pierre Bourdieu, Lígia Pereira e Benito Schmidt. Em sua obra *O Desafio Biográfico*, Dosse (2015) demonstra como cada geração aceitou o desafio biográfico, desenvolvendo profundas mutações nesse gênero, que no século XX foi desde o desprezo acadêmico até o entusiasmo em torno de sua escrita. O autor distingue três modalidades de abordagem biográfica ao longo do tempo: a idade heroica, a idade modal e a idade hermenêutica. Se por um lado essa discussão expressa certo processo cronológico em torno das narrativas biográficas, por outro, apresenta possibilidades dos diferentes formatos ocorrerem no curso de um mesmo período ou mesmo dar espaço para emergência de combinações originais na escrita desse gênero.

O conceito de biografia por nós adotado, dialoga com a noção defendida por Dosse (2015), que a coloca como um gênero híbrido ou impuro, no qual permanece a tensão entre a ânsia de verdade e a narração que perpassa o ficcional, situando o gênero biográfico em um ponto médio entre a ficção e a realidade histórica. Dessa maneira,

[...] a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o polo imaginativo do

biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador. (p. 55).

Pierre Bourdieu, por sua vez, no artigo *A Ilusão biográfica* (In AMADO; FERREIRA, 1996), traça uma profunda crítica à escrita de biografias ou aos relatos de vida que são desenvolvidos de maneira cronológica, e que conferem uma identidade unificada às histórias de vida. Coloca essa visão de unicidade em torno das narrativas acerca da vida de um indivíduo como uma ilusão retórica, uma ilusão biográfica. Em lugar de indivíduos coerentes, ele demonstra a incoerência e as discontinuidades em torno de uma vida. Nesse artigo, é demonstrada a multiplicidade do sujeito. Essa crítica, de certa forma, renovou e levou a inovações na escrita acerca de vidas. Atualmente, na idade hermenêutica, os indivíduos biografados por competentes historiadores e/ou biógrafos de forma geral, são demonstrados, em sua multiplicidade, como o Francisco Julião, de Pablo Porfírio (2016).

Lígia Maria Leite Pereira, por sua vez, em seu artigo *Algumas Reflexões sobre Histórias de Vida, Biografias e Autobiografias* (2000), discute três gêneros narrativos que envolvem a escrita acerca de vidas, a biografia, a autobiografia e as histórias/relatos de vida. Eles têm em comum o fato de se basearem na história de vida individual, ou seja, na sequência biográfica. Adotamos na pesquisa essa perspectiva, de forma que trabalhamos a abordagem biográfica, autobiográfica e os relatos/histórias de vida como sequências biográficas possíveis de serem utilizadas como recurso didático nas aulas de História do Ensino Médio. Uma questão a ser considerada nesse sentido, porém, é que quando apresentamos possibilidades de uso de biografias nas aulas de história, essas são biografias históricas, escritas por historiadores, que se utilizam de uma problemática e de métodos dessa

área de conhecimento. O mesmo não ocorre quando tratamos de autobiografias e relatos/trajetórias de vida.

Benito Schmidt traz também algumas importantes reflexões sobre o gênero biográfico e sua escrita na atualidade, estabelecendo importante discussão em torno da escrita de biografias históricas. O mesmo afirma que: “A biografia histórica é antes de tudo, história, portanto, precisa se pautar pelos procedimentos de pesquisa e pelas formas narrativas próprias a essa disciplina que se propõe a explicar e/ou a compreender o passado.” (In CARDOZO; VAINFAS, 2012, p.195).

Todo aporte teórico discutido até aqui foi pensado frente às demandas do Ensino de História no espaço escolar. Dessa forma, cabe esclarecer o que entendemos por História e seu ensino. Abordamos no trabalho aqui discutido, a História como disciplina essencialmente formativa e emancipadora, com papel vinculado ao gerenciamento do fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados e modificados através do diálogo (FONSECA, 2003), possibilitando a problematização acerca das questões relacionadas à realidade vivenciada pelo educando. É tendo-se em mente o lugar social do Ensino de História, que possui um papel orientador através da Consciência Histórica envolvendo questões morais, éticas, pedagógicas e existenciais (CUNHA; CARDOZO, 2015) que se desenvolveu a reflexão acerca da utilização do gênero biográfico em sala de aula.

A discussão em torno da mediação pedagógica do docente frente ao desafio de trabalhar em sala de aula com o uso de biografias, diante dos novos olhares e sujeitos que emergem na historiografia atual, por sua vez, tem como referência autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Fernando Penna, Selva Guimarães e Ilmar Mattos. Trabalhamos com os conceitos de Consciência Histórica e Aprendizagem Histórica, apresentados por Jörn Rüsen (2001; 2007), além do conceito de Literacia Histórica, desenvolvido

por Peter Lee (2016). De fato, o arcabouço conceitual desenvolvido pela Nova Didática da História Alemã (*Geschichtsdidaktik*), cujo principal expoente é o Rüsen, e pela Educação Histórica Britânica (*History Education*), a qual se filia Peter Lee, foram essenciais para análise pedagógico-histórica da pertinência em torno do uso de biografias como recurso para a construção de saberes e práticas no espaço escolar no Ensino de História.

Com relação à finalidade orientadora da história através da Consciência Histórica da qual falamos, podemos afirmar que esse instrumento conceitual aplica-se no sentido de que as ideias que possuímos sobre o passado e as aspirações que temos acerca do futuro participam ativamente de nossas ações e atitudes no presente. Jörn Rüsen explica a Consciência Histórica como a “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experienciada evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (2001, p.57). O ser humano, diferentemente de outros seres vivos, possui a incrível capacidade de refletir acerca do passado, bem como de planejar o futuro. Dessa forma, tanto o passado como o futuro participam ativamente do presente. Como atuamos na realidade a partir de projeções e intencionalidades, tudo o que fazemos, buscamos fazer ou nos ocorre, passa por um processo de atribuição de sentido que depende diretamente da Consciência Histórica, tornando-a essencial na busca por um sentido existencial.

É preciso, porém, deixar claro que não se trata de pensar que a Consciência Histórica é algo que se tem ou não se tem, ou ainda que exista uma forma certa ou errada disso. Trata-se de entender que ela pode ser mais ou menos aprofundada. A Consciência Histórica é um dado antropológico intrinsecamente vinculado à existência humana. Não é um saber adquirido através do conhecimento histórico acadêmico ou escolar, estes não possuem qualquer forma de monopólio acerca de sua formação. Em suma, a

Consciência Histórica é um saber ligado à própria historicidade da vivência humana e a identidade das sociedades está diretamente vinculada a mesma. (CERRI, 2011).

A Consciência Histórica, de forma geral, possui um caráter orientador. Logo, podemos inferir que a orientação da práxis humana torna-se um dos fundamentos da ciência histórica. Sendo assim, toda narrativa histórica constitui uma resposta a carências e necessidades práticas dos seres humanos. O trabalho dos historiadores na escrita da história, dessa forma, possui sempre um caráter didático. A escrita de biografias também, pois, sendo escritas ou não por historiadores, fazem parte da cultura histórica<sup>1</sup> na qual são produzidas, tenham os biógrafos consciência disso ou não.

Como as biografias fazem parte da cultura histórica, participando da Consciência Histórica das sociedades, existem não apenas possibilidades de trabalho no Ensino de História com esse gênero textual, mas a necessidade desse tipo de trabalho. Entendendo o Ensino de História como formativo, é necessário que aqueles que aprendem História aprendam a trabalhar com a leitura de sequências biográficas, para que possam desenvolver ferramentas que os levem a problematizar e desnaturalizar histórias de vida por meio da crítica histórica.

Jörn Rüsen coloca a Aprendizagem Histórica como:

[...] processo da consciência que se dá entre dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo de mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação de vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele. (2007, p.106).

Além disso, Rüsen também estabelece três dimensões de aprendizado histórico. A primeira diz respeito ao aumento da experiência voltada para a vida. A segunda, relaciona-se ao aumento da competência interpretativa da realidade e a terceira, trata da competência de orientação na vida prática. As três dimensões estão indissociavelmente interligadas, pois “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência.” (2007, p.118).

A Literacia Histórica, por sua vez, refere-se à “leitura de mundo” possibilitada pelo conhecimento histórico, podendo ser interpretada como um conjunto de competências relacionadas à compreensão e interpretação do passado vinculadas a uma natureza transformativa da história frente à visão de mundo dos indivíduos e sociedades. Segundo Peter Lee, “A obtenção de Literacia Histórica potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles.” (LEE, 2016, p.108). Nesse sentido, utilizamos esse conceito em conjunto com o de Aprendizagem Histórica na reflexão acerca do uso de biografias como recurso didático no processo de construção de saberes históricos.

Até esse ponto de nossa pesquisa, havíamos pensado as inovações teórico-metodológicas tanto das biografias históricas como do Ensino da História. Teríamos que passar agora a refletir acerca da prática, ou seja, como colocar em prática na salas de aula do Ensino Médio essas inovações? Ajudaram-nos nesse processo trabalhos desenvolvidos por Fernando Penna, Ilmar Mattos e Selva Guimarães Fonseca.

A Teoria das Operações Historiográficas Escolares desenvolvida por Fernando Penna, em sua Tese de Doutorado *Ensino de História: operação historiográfica escolar* (2013), bem como Ilmar Rohloff de Mattos, em seu artigo *Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História* (2007), levou-nos a garantir o desenho da

nossa ação metodológica em torno da utilização das histórias de vida em sala de aula.

Entendemos a Operação Historiográfica Escolar como elucidada por Penna, ou seja, uma operação voltada para a construção de conhecimento histórico escolar, por meio da explicação histórica do(a) professor(a) de História. O conceito de Operação Historiográfica parte originalmente da análise que Michel de Certeau desenvolve sobre a produção do conhecimento histórico na academia que se dá na combinação entre um lugar social, práticas específicas e institucionalizadas e uma produção escrita própria. (CERTEAU, 2007). Ao tratar da Operação Historiográfica Escolar, porém, é importante considerarmos que “a explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia.” (PENNA, 2013, p. 219).

Por sua vez, para Ilmar Mattos, a aula é entendida como texto tanto a partir da leitura singular realizada pelo professor dos textos produzidos pela academia, como pela própria explicação histórica por ele desenvolvida, levando-se em consideração as especificidades de cada turma. Dessa forma, podemos afirmar que a aula como texto é ao mesmo tempo uma construção individual e coletiva em que o aspecto central é a aprendizagem dos educandos. Em suma, a aula como texto,

[...] não será jamais a mera repetição ou transcrição do texto lido, e quem o produz sabe disto; assim como sabe que jamais lhe será atribuído o valor do texto escrito e impresso que distingue a obra historiográfica. Não obstante, ele se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história. (MATTOS, 2007, p.12).

Entendemos que a aula como texto é o caminho a se seguir no processo de efetivação da construção de saberes históricos a partir da

utilização de biografias, pois uma aula de história nunca será mera repetição de algum material historiográfico ou mesmo do material didático consultado pelo professor. De fato, toda leitura é singular. Devido a essa singularidade das leituras, o professor se torna autor, pois é através do seu trabalho que o texto escrito ganha vida por meio da explicação histórica. Essa apropriação, seleção e tradução do material historiográfico a ser trabalhado em sala de aula tem como objetivo a relação entre professores e educandos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em um processo de Operação Historiográfica Escolar.

Selva Guimarães Fonseca, através de sua obra *Didática e Prática de Ensino de História* (2003) traz toda uma importante discussão em torno das práticas de Ensino de História em sala de aula, apresentando possibilidades de trabalho inovadoras inteiramente válidas na atualidade. Uma das perspectivas de trabalho apresentada pela autora é o desenvolvimento de saberes históricos por meio de projetos pedagógicos e de pesquisa, a serem desenvolvidos pelos educandos sob mediação do docente. O formato de construção de projetos junto aos educandos foi o modelo metodológico defendido no produto didático-pedagógico que produzimos ao final do processo de pesquisa. Esse material configurou-se em um guia que apresenta orientações, sugestões e caminhos para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida em sala de aula a partir de seus novos papéis e perspectivas historiográficas aos professores do Ensino Médio. Aprofundaremos a discussão em torno da questão metodológica na seção seguinte.

### **Percursos investigativos da pesquisa em Ensino de História II: procedimentos metodológicos.**

A discussão acerca dos procedimentos metodológicos levará em conta dois processos diferentes. Primeiro, apresentaremos nossas reflexões

acerca da metodologia adotada para a realização da pesquisa em si, que caminhos percorremos para que a pesquisa fosse realizada e chegássemos aos resultados. Em um segundo momento, discutiremos os métodos que apresentamos aos professores de História do Ensino Médio, através da construção do guia com orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de História do Ensino Médio que foi o produto final apresentado como resultado da nossa pesquisa.

Quanto à natureza, o trabalho que desenvolvemos foi uma pesquisa aplicada, pois tratou-se de uma investigação original que, para além dos novos conhecimentos a serem adquiridos, teve como finalidade sua aplicação prática através da construção do produto didático-pedagógico para uso dos professores do Ensino Médio. Quanto à abordagem, nossa pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois além de descrevermos o fenômeno do uso de narrativas biográficas nos espaços escolares em diferentes períodos, discutimos o formato desse recorte temático ao longo do tempo, em diálogo com a produção historiográfica, sem esquecer de relacionar seus diferentes usos e narrativas a fatores diversos ligados às sociedades que as produziram/produzem.

Com relação ao método, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica. A coleta de dados se deu por meio de levantamento bibliográfico ligado ao aporte teórico-metodológico das biografias históricas e do Ensino de História. O trabalho com os dados ocorreu por meio da análise interpretativa, pensados frente às necessidades da prática de Ensino de História no Ensino Médio.

Ao trabalharmos com o Ensino de História, não pesquisamos ou buscamos teorizar a prática de outrem. Nosso objeto de pesquisa foi a nossa própria prática, posta em análise a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da produção acadêmica na área. Segundo Ana Zavala (2015), há

um diferencial significativo entre a investigação acerca da prática de ensino de um pesquisador que não está em sala de aula e de um professor-pesquisador, pois no caso deste, o ator da ação a ser analisada é o mesmo que analisará a ação. Segundo a autora, “aunque se trate em ambos casos de un análisis de una práctica, las razones por las cuales se hace y lo que se espera que surja de esa actividad analítica no tienen el mismo perfil.” (p.187). Dessa maneira, a metodologia de nossa pesquisa dialoga com Zavala no sentido de pensar teoricamente a prática do Ensino de História a partir da prática do próprio professor-pesquisador.

Tendo sido discutido os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, abriremos agora a discussão acerca dos percursos metodológicos apresentados por meio do guia, ou seja, do produto final, resultado de nossa pesquisa, para os professores do Ensino Médio. O termo guia é aqui entendido como um instrumento que pode e deve colocar à disposição do docente uma certa variedade de ações educativas que possibilitem trabalhar com sequências biográficas como recurso didático, com autonomia. Não se trata de maneira alguma de apresentar atividades e possibilidades fechadas impostas como “verdades”, mas, pelo contrário, de oferecer oportunidades de trabalho com biografias, autobiografias e relatos de trajetórias de vida, estimulando a produção de conhecimento histórico pelo educando, auxiliando os docentes através da apresentação de sugestões de atividades, textos e reflexões que possibilitem problematizar e trabalhar com histórias de vida no Ensino Médio.

Os caminhos apresentados aos professores nessa produção didático-pedagógica discutem operações didáticas nas aulas de História por meio de projetos, nas quais as teorias ligadas à Operação Historiográfica Escolar e à Aula como Texto são englobadas. Nas reflexões acerca de metodologias para o trabalho com biografias, apresentamos sugestões, com possibilidades de aulas, que estão em diálogo com os conteúdos curriculares

propostos para o Ensino Médio. As obras apresentadas para o trabalho em sala de aula passam desde biografias históricas até o trabalho com histórias em quadrinhos, que tratam de biografias, como o *Mangá Buda*, de Osamu Tezuka (2005).

Quando passamos à discussão acerca do uso de autobiografias e trajetórias/relatos de vida, levantamos a necessidade do trabalho com a categoria de memória, fortemente presente nos dois gêneros. Utilizamos para discutir a memória, tanto na pesquisa em si como no guia, os trabalhos desenvolvidos por David Lowenthal (1998) e Michael Pollak (1989, 1992). Fizemos também a discussão em torno dos métodos da História Oral, pois é utilizando esses métodos que podemos desenvolver projetos com base em relatos/trajetórias de vida.

Ao se trabalhar com autobiografias e/ou com relatos de vida é importante ter refletido acerca dessas questões previamente, em sala de aula, para que a necessária crítica e problematização dessas formas de sequência biográfica possa ser efetivada de maneira histórica. Da mesma forma que a crítica histórica é operada sobre textos, documentos e quaisquer outras fontes ligadas ao estudo da história, isso não é diferente quando trabalhamos historicamente com a memória, ou com projetos que levem em conta a História Oral, como no caso dos relatos de vida. É preciso estar atento à crítica histórica para que não se cristalize um passado baseado em memórias individuais.

Com relação, especificamente, à autobiografia, apresentamos duas possibilidades de trabalho junto aos educandos. Em um primeiro momento, discutimos o trabalho com obras autobiográficas, como *Memórias*, do militante Gregório Bezerra (2011), dentre outras. Em um segundo momento, apresentamos possibilidades de trabalhos com a escrita autobiográfica dos próprios estudantes, vinculando-as a temáticas

da História do Tempo Presente e possibilitando abordagens de trabalho com a memória em sala de aula.

Nas sugestões de projeto didático relacionados aos relatos de vida, por sua vez, o método apresentado ao docente está presente na obra *História Falada: memória, rede e mudança social* (MUSEU DA PESSOA, 2005). O desenvolvimento de projetos baseados em História Oral proposto consiste em três etapas. A primeira delas é a coleta, sendo trabalhada nessa etapa também as questões do preparo da entrevista e da construção do roteiro. A segunda etapa se dá por meio do processamento, que consiste no processo de transcrição do oral ao textual e na edição do texto. Por fim, o terceiro momento é o de socialização/difusão do trabalho por meio da apresentação, inclusive de produtos como álbuns, rodas de histórias, blogs, dentre outros.

De forma geral, é necessário que no guia de orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de História, os docentes possam se basear em aulas diversificadas nas quais os educandos não se limitem a ouvir as narrativas do docente, mas participem ativamente na resolução de problemas a serem apresentados. Dessa forma, é possível por meio da realização de atividades em sala, da execução de projetos pedagógicos e de exposições orais acerca de temáticas históricas que utilizem biografias e/ou sequências biográficas como autobiografias e relatos de vida enquanto recurso didático, a construção/potencialização de saberes históricos escolares entre os educandos.

### **Considerações finais**

O trabalho com biografias e outros formatos de sequência biográfica em sala de aula permite produzir questionamentos históricos a partir de pontos que não seriam possíveis, por meio de outros lugares/espços

históricos abordados nas aulas. Através de nossa pesquisa entendemos que o estudo de histórias de vida possibilita a formação e/ou potencialização de importantes saberes históricos, como o desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico; o fortalecimento do autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história; a empatia e um profícuo diálogo entre conhecimento histórico escolar e o cotidiano dos educandos; além de ricas possibilidades de projetos pedagógicos, inclusive interdisciplinares, tendo em vista que as biografias são um gênero de fronteira.

Além dos resultados em termos de conhecimento, buscamos sua aplicabilidade, por meio do guia, apresentado ao longo dessa discussão, como nosso produto final, fruto de nossa pesquisa, o qual é apresentado por meio de anexo ao final da dissertação, intitulado *Orientações Didáticas para o Trabalho com Biografias, Autobiografias e Relatos de Vida nas Aulas de História*. Esse material busca responder à questão norteadora de nossa problemática, ou seja, como desenvolver a construção de saberes históricos em sala de aula a partir do trabalho com biografias? De forma geral, o debate presente no guia para uso dos docentes apresenta possibilidades e sugestões de atividades e de projetos que apontam para sua exequibilidade no espaço do Ensino Médio, tendo nessa etapa da Educação Básica seu foco. Nossa intenção com tal produto didático-pedagógico foi auxiliar os docentes através da apresentação de sugestões, caminhos e subsídios que possibilitem problematizar e trabalhar com histórias de vida em sala de aula no Ensino Médio, visando estimular a construção de saberes históricos pelo educando.

O trabalho com biografias aqui apresentado não é pensado como simples adição de conteúdos ao currículo. Pelo contrário, apresenta-se como elemento que articula a compreensão de diferentes contextos e acontecimentos históricos a partir dos indivíduos que o vivenciaram, tomando por

base tanto personagens históricos já conhecidos como também novos sujeitos.

Um limite que apontamos neste trabalho foi a não concretização de experiências práticas com o uso de biografias e sequências biográficas, de maneira geral, em sala de aula. Isso ocorreu devido ao trabalho científico com crianças e adolescentes ser criterioso e necessitar de aprovações prévias de Conselhos de Ética. Quando nos demos conta desse fato, já não havia tempo hábil para conseguir as aprovações necessárias do Conselho de Ética, o que fez com que o objeto de nosso trabalho se centrasse no Ensino da História. A Aprendizagem Histórica a ser observada na prática por meio de experiências em sala de aula fica, assim, colocada em um patamar de possível desenvolvimento posterior deste estudo.

#### Nota

- 1- A cultura histórica deve ser entendida como uma categoria de análise histórica que remete ao fenômeno do uso da memória histórica no espaço público, ou seja, seria o conjunto de elementos estéticos, cognitivos e políticos associados a produção de sentidos e significados da relação presente/passado/futuro, em seus usos e manifestações públicas em suas mais variadas manifestações. (HAAS JR, 2017).

#### Referências

- BEZERRA, Gregório. **Memórias**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOZO, Lisliane dos Santos. Os sentidos do Trabalho do Professor e o Lugar Social do Ensino de História. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 529-544, 2015.

DAVIS, Natalie Zemon. **O Retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. 2ªed. São Paulo: edusp, 2015.

DUBY, Georges. **Guilherme Marechal**: ou o melhor cavaleiro do mundo. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

GALVÃO, Jerônimo A. P. Cisneiros. **Biografia na Sala de Aula**: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 138 p. 2019.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. **História, Aprendizagem Histórica e o Ensino Médio**: Reflexões sobre (im)possibilidades da Educação Histórica no confronto com a cultura escolar. Tese (Doutorado em História Cultural) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 266 p. 2017.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LOWENTHAL, David. Como Conhecemos o Passado. **Projeto História**. São Paulo (17) Nov. 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. **Tempo**, Campo dos Goytacazes, vol.11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MUSEU DA PESSOA. **História Falada**: memória, rede e mudança Social, São Paulo: Museu da Pessoa/ SESC SP, 2005.

PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História**: operação historiográfica escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 255 p. 2013.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3, p. 117-127, 2000.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.5, nº 10, 1992.

PORFÍRIO, Pablo Francisco de Andrade. **Francisco Julião em Luta com seu Mito**: golpe de estado, exílio e redemocratização do Brasil. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13-28.

TEZUKA, Osamu. **Buda**. São Paulo: Conrad, 2005 (14 volumes).

ZAVALA, Ana. Pensar 'Teóricamente' la Práctica de la Enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.4, n.8, p. 174-196, 2015.

## **O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio em Barreiras-BA (2005-2015) como objeto de investigação**

*Kátia Luzia Soares Oliveira  
Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes*

### **Introdução**

Durante os estudos de mestrado, entre agosto de 2014 a agosto de 2016, foi realizada uma investigação com duas professoras e um professor de História em efetivo exercício docente que trabalhavam em instituições e bairros diferentes, e que desenvolviam suas atividades no Ensino Médio, na Rede Pública, com o objetivo de identificar e analisar como mobilizam saberes e práticas para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena (OLIVEIRA, 2016).

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, “inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena’”, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que havia sido modificada anteriormente pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, quando foi instituída a obrigatoriedade do estudo da História e Culturas Africana e Afro-brasileira.

Fruto da histórica luta dos movimentos negros e indígenas, as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 colocam ao saber docente o desafio de construir no âmbito escolar, saberes e práticas comprometidas com o respeito e a valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Assim, especialmente aos professores do Ensino Fundamental e Médio, cabe a obrigatoriedade do ensino de conteúdos históricos específicos. Como sinaliza Anderson Oliva, “cursos de especialização, extensão, formação de professores, seminários, congressos e publicações vêm tentando contemplar os mais diversos objetos ligados à abordagem em sala de aula das trajetórias e características históricas africanas” (OLIVA, 2009, p.144), afro-brasileiras e indígenas, por inferência<sup>1</sup>. Neste sentido a pesquisa que ora apresentamos, teve a seguinte questão norteadora: **Como professores de História que atuam no Ensino Médio mobilizam saberes e práticas para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena?**

Para responder a essa questão propomos como objetivo geral, “descrever e analisar como professores (as) de História da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, em Barreiras-BA, mobilizam práticas e saberes docentes em torno da Lei 11.645/08. Os objetivos específicos dessa investigação foram os seguintes: Descrever em diálogo com os professores, os saberes e práticas pedagógicas em atenção à Lei 11.645/08; identificar e analisar nas narrativas, a seleção de conteúdos, os tempos e espaços usados pelos professores para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena.

As fontes para a investigação foram obtidas por meio de depoimentos gravados em áudio, relatos de experiência produzidos pelos colaboradores a pedido da pesquisadora e de questionário aplicado. A leitura dos dados foi feita a partir das categorias saber docente (TARDIF et al, 2000, 2011, 2012; MONTEIRO, 2007) em intersecção com apontamentos de pesquisadores do Ensino de História, o que permitiu apreender lógicas e especificidades dos saberes e práticas construídas pelos professores no exercício de suas atividades, percebendo-as dentro de uma lógica e complexidade próprias.

O recorte temporal nessa pesquisa foi o período de 2003 a 2015. Isso se dá ao ter sido constatado, nos relatos coletados, que a temática posta pelo dispositivo legal aqui analisado foi inserida no horizonte de formação dos professores que participaram da pesquisa imediatamente à alteração da Lei nº 9394, em 2003. Considerando a importância dessa trajetória de formação na construção de saberes que viriam a se desdobrar nas experiências apresentadas e analisadas no âmbito da dissertação, aqui optamos por discutir como os sujeitos da pesquisa relacionam suas práticas em atendimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08 com seus percursos formativos.

### **Em cena, os professores, suas práticas e saberes no contexto da Lei 11.645/08**

Ivonilda Ferreira de Andrade é funcionária pública lotada na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, há 11 anos. Leciona em turmas de Ensino Médio Integrado, em que tem uma carga horária de 40 horas semanais. Nos últimos cinco anos, ela também vem exercendo a docência no Ensino Superior em instituições particulares e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade do Estado da Bahia.

Ela se mostra uma professora bastante comprometida com o que faz e, em seu questionário, ressalta do fato de ter iniciado sua prática docente dentro do contexto da Lei 10.639/03<sup>2</sup>; isso porque, iniciou o exercício da docência em 2005, na rede estadual, como professora de História.

Como ela fez questão de relatar, “a experiência vivenciada no percurso de trabalho vinculado ao ensino da História e da Cultura Afro-brasileira<sup>3</sup> se inicia com as primeiras descobertas no meu próprio trajeto

de aprendizado na área” (ANDRADE, 2015b, p.1). Isso significa que, conforme ela vivenciava oportunidade de aprendizagem pessoal na área, essa aprendizagem reverberava em sua prática docente. Dessa maneira, ela ressalta a ligação entre sua prática e a elaboração (e reelaboração) pessoal do saber de referência.

Nessa ocasião, é importante destacar que além de Licenciada em História, ela inicia o exercício da docência como especialista em “*História e Cultura Afro-brasileira: fundamentos e métodos*” curso que fez no período de 2003 a 2005, ou seja, no contexto imediato a então Lei 10.639/03.

Sobre esse curso, ela destaca: “É inegável a contribuição desse curso para a minha prática pedagógica na área” (ANDRADE, 2015c, p.4). A expectativa ao fazer esse curso [*Curso de Especialização História e Cultura Afro-Brasileira: Fundamentos e Metodologia*] era suprir uma falta, pois, “a temática havia sido tratada na graduação, mas não com a amplitude devida. História da África era ofertada como disciplina optativa e a abordagem não permitia um aprofundamento” (ANDRADE, 2015a). Em seu Relato de Experiência, ela reforça essa denúncia, de uma lacuna em sua formação, e volta a destacar a importância da Especialização no sentido de preencher essa lacuna:

Os estudos sobre o tema realizados na graduação, embora restritos, tinham contribuído significativamente para a compreensão do processo histórico que envolve a relação entre o Brasil e o continente africano, mas acredito ter sido na especialização, o despertar para aspectos mais profundos do significado dessa história para o nosso contexto social (ANDRADE, 2015 c, p. 5).

A partir dessas narrativas, Ivonilda Andrade remete à importância da formação continuada na aquisição do saber de referência e como esta foi

necessária para sua prática com a História e Cultura Afro-brasileira, embora, vale a pena destacar, de acordo com essa mesma narrativa, que foi na graduação que houve o despertar para o tema.

Ainda em seu Relato de Experiência, pontua como essa Especialização permitiu ir além de sua expectativa inicial:

No decorrer do curso, percebi que ele oferecia muito mais. O curso foi ofertado prioritariamente para professores da rede pública [...] com a perspectiva de cumprimento da Lei 10.639/03. A preparação de pessoas para atuarem pedagogicamente, de acordo com a Lei, ia além das informações, possibilitava reflexões, questionava valores e comportamentos, estimulava um repensar completo sobre nossas concepções e ações. Discutir construção moral, ética, identidade, teorias educacionais, legislação, ampliava o leque de possibilidades de aprendizagem, superando todas as minhas expectativas iniciais em relação ao Curso (ANDRADE, 2015b, p.4).

Além de superar suas expectativas iniciais, quer seja, a de suprir uma lacuna em sua formação inicial, ela destaca como o curso permitiu vivenciar uma formação que trouxe informações voltadas para se atuar pedagogicamente, permitindo atualizar de imediato, sua prática docente de modo a vir a responder aos desafios postos pela então obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Mas, para além disso, a formação em destaque possibilitou empreender outras e diferentes possibilidades de aprendizagem e que também seriam relevantes para sua prática docente. É possível vislumbrar esses outros momentos de formação quando ela ressalta,

Dois anos depois ministrei cursos de extensão em História e Cultura Afro-brasileira em uma faculdade particular em Alagoinhas, também para professores. Nesse período já estava atuando na rede estadual e

abordava a temática nas atividades realizadas, na modalidade de EJA e, no município de Barreiras foi realizada a primeira experiência no Ensino Médio (ANDRADE, 2015 a).

A professora percorre uma trajetória que permite ocupar diferentes dimensões do Ensino, como o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior, diferentes possibilidades de aprendizagem, usando seus termos, que permitiram significativos desdobramentos nos saberes e práticas que viriam a realizar nas suas primeiras experiências no Ensino Médio na cidade de Barreiras no período de 2011 a 2012. Mas antes disso, em 2007 Ivonilda inicia seus estudos de mestrado em “Educação e Contemporaneidade”, curso que concluiu em 2009.

Ou seja, a narrativa da professora Ivonilda Andrade permite perceber como um percurso formativo que se inicia na sua graduação em História, é aprofundado na Especialização, nos cursos de extensão e no Mestrado, permitindo se apropriar de uma gama de saberes de referências importantes para sua atuação no contexto não só do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, mas, pode-se inferir, também no ensino da História e Cultura Indígena.

Para mim, o mais marcante foram as discussões em torno da Educação das relações étnico-raciais, visto que as informações absorvidas em torno da história africana e afro-brasileira, embora importantíssimas como ponto de partida para a efetivação de mudanças de mentalidade, não são suficientes para superar concepções arraigadas em nossa cultura. Daí a necessidade de repensarmos os valores construídos, as atitudes cotidianas que revelam esses elementos constitutivos do pensamento ocidental, para quebrar paradigmas e (re)construir relações mais humanas, verdadeiramente humanas (2015 b, p.4).

Assim, a professora reforça a importância dessa trajetória de formação, deixando claro que, a partir dela empreendeu reflexões mais amplas e questionamentos de valores e comportamentos sedimentados, que permitiu elaborar e reelaborar saberes atrelados à necessidade de (re)construção de referenciais, não apenas de conhecimento, mas de vida, dentro de uma perspectiva mais humana.

Nossa segunda colaboradora é a professora Maria do Socorro Sampaio. Ela é lotada na Secretaria do Estado da Bahia e cumpre uma carga horária de 40 horas semanais em turmas do Ensino Médio. Mas observa que também é concursada na Rede Municipal onde trabalha com o Ensino Fundamental, com carga-horária de 20 horas semanais. É a professora com mais tempo de experiência, são 23 anos de exercício da docência. Como é evidente, Maria do Socorro inicia sua docência como professora de História muito anteriormente à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, diferente dos demais professores. Também é interessante sinalizar que, quando iniciou sua docência em História, no ano de 1992, ela possuía Licenciatura em Pedagogia, sendo que em 2009 concluiu uma Especialização em Metodologia do Ensino.

Já em 2007, num contexto um pouco imediato à Lei 10.639/03, ela inicia uma segunda Licenciatura, dessa vez em História, e a conclui em 2011, dois anos após a substituição da Lei 10.639/03 pela 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, o Ensino de História e Cultura Indígena.

Ainda em 2009, participou da Formação de 120 horas “Capoeira na Escola Patrimônio de Todos Nós” e em 2013 inicia sua segunda especialização, “História da África”. É praticamente desse período, 2007 a 2014, que vem suas primeiras experiências com a temática:

No início eu não trabalhava, somente depois fui motivada pelas aulas na disciplina de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Licenciatura em História e depois na Especialização em História da África, onde os professores salientavam a riqueza da cultura baiana, então percebi que precisava mudar minha prática em sala de aula. Então estou sempre questionando com meus alunos o papel do negro e do índio na formação do povo brasileiro, da nossa identidade (SAMPAIO, 2015 a).

Na narrativa acima, a professora Maria do Socorro se refere às aulas que teve na Licenciatura, mais especificamente, na disciplina de História e Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena e no Curso de Especialização e, com isso, destaca, a exemplo da professora Ivonilda Andrade, como no contexto da prática, inicialmente a Lei 10.639/03 e em seguida a 11.645/08, trouxeram desafios que se relacionam com um processo de apropriação, construção e reelaboração de saberes. É preciso lembrar que o saber docente é construído passando por diferentes dimensões e etapas, pois a todo instante recebe-se diversas informações, compondo novas configurações aos saberes de referência e interferindo no saber a ser ensinado, ou seja, no saber escolar. Assim, em sua fala, também há o reconhecimento de que os cursos que fez na busca por saberes que atendessem a esses desafios, a fizeram perceber que, de fato, precisava mudar sua prática em sala de aula de forma que essa estivesse inclusive em sintonia com sua concepção de educação: “Acredito que só podemos mudar o contexto em que vivemos através da educação. Uma educação inclusiva, libertadora, capaz de proporcionar a inserção do indivíduo na sociedade” (SAMPAIO, 2015a).

Sobre os fatores que despertaram interesse e engajamento com o tema, além desses cursos, ela menciona em seu questionário: “Aceitação das cotas raciais” (SAMPAIO, 2015 a).

Percebe-se então, como a professora Maria do Socorro, ressalta a questão das cotas raciais, um dado que revela como os debates em torno das políticas públicas afirmativas foram importantes como espaços de construção e ressignificação de saberes docentes, ou seja, um possível dispositivo que orientou a produção e composição desses saberes. Além de elemento de constrangimento da prática docente, se constituído em um assunto que recorrentemente os alunos/as trazem para discussão quando professores abordam as Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras<sup>4</sup>, os debates empreendidos em torno das políticas públicas afirmativas, figuram como espaços de formação docente, como é possível apreender na trajetória da professora Maria do Socorro.

Por fim, tem-se o professor Diego Corrêa, que é Licenciado em História, tendo iniciado o mesmo em 2003, ano da primeira edição da Lei, a 10.639/03 e concluído em 2008, ano de sua alteração pela 11.645/08. Possui mestrado em História, curso que fez entre 2009 e 2011. É o professor mais jovem e assume o seu papel como professor com bastante engajamento. Assim ele discorre sobre sua trajetória: “Optei muito jovem pela profissão, o que me assegurou motivação e dedicação aos estudos e satisfação na carreira” (CORRÊA, 2015 a).

Em seu relato de experiência, destaca seu envolvimento “precoce” com a temática, situando-o numa dimensão anterior ao dispositivo legal, o que nos remete à discussão do quanto é preciso não desconsiderar que o professor não é um implementador de políticas públicas, mas um ser implicado, situado (MACEDO, 2013). E enquanto sujeito situado, o professor Diego Corrêa estabelece uma relação precoce com a temática.

Na minha trajetória tive relações muito profundas com a Frente Negra Feirense (FRENEFE), Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UEFS (NENNUEFS) e com o Afoxé Pomba de Malé, pertencente ao bairro Rua Nova

em Feira de Santana, onde há a maior concentração negra da cidade. Esse contato e solidariedade com esses movimentos e a participação no Pomba de Malé, que além de Afoxé tinha inserção na Associação de Moradores da Rua Nova (AMORUN) e desenvolvia o projeto ATIBA de pré-vestibular para jovens do bairro, se deu ainda cedo, quando adolescente e participava do movimento estudantil secundarista através da Associação Feirense de Estudantes Secundaristas (AFES) e do coletivo Vermelho e Negro (CORRÊA, 2015b, p.1).

Assim o engajamento do professor Diego Corrêa com a temática é anterior à sua profissionalização e licenciatura em História, o que o coloca frente às teorizações de Maurice Tardif (2011), quando este ressalta a importância de se levar em conta na constituição do saber docente, os saberes elaborados na formação escolar e mesmo outras situações de aprendizagem, anteriores à profissionalização.

Por outro lado, esse relato o coloca numa situação distinta, uma vez que é o único a afirmar seu engajamento com as comunidades negras e com as lutas políticas empreendidas por essas, principalmente por meio de seu envolvimento com a Frente Negra Feirense (FRENEFE), Núcleo de Estudantes Negros e Negras da UEFS (NENNUEFS) e com o Afoxé Pomba de Malé. No mesmo sentido, em outro momento destaca também sua relação com as populações indígenas.

Foram várias as lutas e movimentos que participei com os índios, desde retomadas de terra a manifestações em Brasília, nas aldeias, em cidades, até na sede da Polícia Federal em Salvador pela liberdade do cacique Babau[...] (CORRÊA, 2015b, p.4)

Assim, enquanto as demais professoras se mostram comprometidas com a implementação da Lei por uma questão política pedagógica mais no

marco da ética da alteridade, o professor Diego Corrêa, além dessa questão, destaca com mais intensidade o caráter político identitário do seu envolvimento.

Organizamos uma série de eventos onde índios representados por suas lideranças baianas discutiam o formato do sistema de reserva de vagas que queria para UEFS. As dificuldades de transporte e agenda para levá-los para UEFS, nos fez muitas vezes ir para as aldeias, o que permitiam uma entronização no cotidiano das aldeias, suas culturas e diversidades, além de suas lutas, isso me aproximou e me colocou numa situação diferente, de pertencimento indireto as comunidades e suas lutas e numa relação política com o movimento indígena baiano principalmente (CORRÊA, 2015b, p.1).

O professor Diego Corrêa, antes de iniciar sua trajetória docente no Ensino Médio, em Barreiras, atuou como professor substituto na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. O relato sobre esse período, permite ressaltar como seu engajamento e interesse pela questão, o levaram a situações de formação que lhe permitiram obter um arcabouço de conhecimentos que viriam a repercutir na mobilização de saberes no contexto da prática não só no Ensino Superior, mas posteriormente, no Ensino Médio, como as discussões de Maurice Tardif (2011), acerca das diferentes fontes dos saberes docentes, permite deduzir.

Logo quando me tornei professor substituto na UEFS passei a incorporar os temas nas disciplinas e a realizar eventos de formação. Dava entrevistas na mídia televisiva e radiofônica. Cheguei a ir a eventos e aldeia no Mato Grosso do Sul, depois de fazer parte do Grupo de Trabalho da Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (ADUFS) GTPCEGDS- Classe, Etnicorraciais, Gênero e Diversidade Sexual, e participei de eventos da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (CORRÊA, 2015b, p.3).

O engajamento do professor Diego Corrêa o fez se envolver com a temática antes mesmo da sua institucionalização. Em seu questionário destaca que “o gosto pelos estudos e pesquisas permitiram uma compreensão mais ampla do tema e sua necessidade para interpretação do mundo” (CORRÊA, 2015a). Com isso, a exemplo das demais professoras, enfatiza o papel de diferentes espaços de formação para a elaboração de saberes e práticas no contexto da Lei 11.645/08.

Assim, as análises dos primeiros dados, obtidos nos questionários e nos relatos escritos, permitem pontuar que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, além de serem licenciados em História, passaram por um processo de formação continuada em Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Indígena, tendo nesta área cursos de curta e média duração: as duas professoras fizeram cursos de 120 e depois de 400 horas (Especializações) e todos fizeram cursos de curta duração, com carga-horária menor.

Pode-se inferir que a participação em cursos de formação continuada e mesmo a trajetória de envolvimento em lutas sociais foram fundamentais para a elaboração e reelaboração dos saberes e práticas dos professores envolvidos, estando inclusive, entre os fatores que despertaram interesse e engajamento com o tema. Com essa asserção, parece que se está “chovendo no molhado”, mas o fato é que por se tratar de uma temática de caráter político e de uma discussão há muito tempo negada, a formação continuada foi um elemento importante na construção dos saberes de referência e na posterior mobilização desses na prática docente, daí ser ressaltado por esses profissionais.

Como postula Tardif, os saberes dos professores são plurais (disciplinares, curriculares, profissionais-incluindo os das ciências da educação e da pedagogia - e experienciais) provenientes de fontes variadas (família, escola, universidade, etc.) e, provavelmente de natureza diferente

(TARDIF, 2011, p.18-33) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... (TARDIF, 2011. p. 104). Em consonância com as teorizações de Tardif, os relatos destacam a formação continuada obtida em diversos espaços, como é o caso das Especializações, os cursos de extensão, as oficinas, as entrevistas, palestras e eventos que participaram e/ou organizaram, na área da temática. Estes se constituíram em fontes privilegiadas principalmente no que se refere aos saberes considerados, por muitos professores, como desconhecidos anteriormente.

Em relação ao contexto da prática, isto pode ressaltar como a Lei 11.645/08 colocou situações, demandas e desafios aos saber docente e como esses recorreram em diferentes situações a processos de formação formal e informal, na tentativa de darem respostas às demandas postas pelo texto da Lei.

### **Considerações finais**

As respostas e soluções para a demandas posta pelos textos da legislação só podem ser apreendidas e analisadas a partir da articulação entre as novas discussões e proposições historiográficas acerca das trajetórias e experiências das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas e as apropriações que delas fazem os saberes docentes. Nesse percurso é interessante perceber que são os próprios docentes que reconhecem a necessidade de pensar e construir percursos formativos pautados em outros e diferentes referenciais para lidar com a temática. Com esse sentido, a investigação permitiu vislumbrar que os professores e professoras fazem uso de diferentes meios para traçarem percursos formativos que os permitam atualizar sua prática pedagógica, a exemplo do debates em torno do sistema de cotas, os evento da Semana da Consciência Negra, os

cursos que fizeram após o contexto legal ou mesmo paralelo a esse contexto. Assim, as narrativas analisadas permitem apreender a formação continuada como processo de qualificação profissional, pensada dentro de um compromisso político e ético com a constituição de um aprendizado pautado na alteridade, um compromisso que se imbrica a um caminhar para si e não apenas uma imposição externa.

Notas:

1. Em tempo, destacamos que o Anderson Ribeiro Oliva, tem concentrado suas atenções no Ensino de História Africana.
2. A professora destaca a Lei 10.639/03 uma vez que, no período rememorado, essa ainda não havia sido substituída pela 11.645/08, que acrescentou à primeira, a obrigatoriedade do estudo de História Indígena como já ressaltamos.
3. Na narrativa da professora Ivonilda Andrade não há referências mais específicas a Cultura e História Indígena, isso decorre do fato de que inicialmente nosso recorte temático estava centrado na História e Cultura Afro-brasileira, de forma que, à professora não foi solicitado que narrasse sobre o tratamento, em sua prática, de questões indígenas. Posteriormente, foram feitas adequações à pesquisa ampliando seu recorte.
4. Nos demais capítulos da Dissertação são analisadas narrativas de práticas associadas a essa temática como conteúdo significativo no Ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas.

## Referências

ANDRADE, Ivonilda Ferreira de. Questionário: Fev. 2015a.

ANDRADE, Ivonilda Ferreira de. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e cultura afro-brasileira. Fev. 2015b.

ANDRADE, Ivonilda Ferreira de. Relato verbal sobre experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e cultura afro-brasileira, em entrevista dada à autora em 25 de fevereiro de 2015c, na cidade de Alagoinhas, Bahia.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm); Acesso em 24/02/2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm); Acesso em 25/02/2017.

CORRÊA, Diego Carvalho. Questionário: Jun. 2015a.

CORRÊA, Diego Carvalho. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena. Jun. 2015b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paul: 28, n 2, 2009.

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. **Saberes e práticas docentes no contexto do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas no ensino médio em Barreiras -Ba (2010-2015)** Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Departamento de Ciências Humanas. Campus V, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Santo Antônio de Jesus-BA, 132p. 2016.

SAMPAIO, Maria do Socorro. Questionário: Ma. 2015a.

SAMPAIO, Maria do Socorro. Relato de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem em história e culturas afro-brasileira e indígena. Mar. 2015b

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011

## **Autores e autoras**

**Juliana Alves de Andrade** é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História das Universidades Federais de Pernambuco e Rural de Pernambuco (ProfHistória/UFPE/UFRPE). Doutora em História pela UFPE e Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Passo Fundo. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas - NEPHECs.

E-mail: [julianadeandrade.ufrpe@gmail.com](mailto:julianadeandrade.ufrpe@gmail.com)

**Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante**, Mestre em Ensino de História pela UFPE. Professor da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Pesquisa na área de Ensino de História com ênfase em redemocratização, direitos humanos, infâncias, adolescências e Movimentos Sociais. Atualmente é membro do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste.

E-mail: [bernardotenorio14@gmail.com](mailto:bernardotenorio14@gmail.com)

**Hugo Alexandre de Araújo** é Professor de Ensino Básico II da Prefeitura Municipal de João Pessoa e Professor da Educação Básica III do Governo do Estado da Paraíba. Graduado em Licenciatura em História na Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Histórica, Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica, Literacia Histórica, Conceitos Históricos.

E-mail: [hugo.historia@hotmail.com](mailto:hugo.historia@hotmail.com)

**Marta Margarida de Andrade Lima** é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Graduada em Licenciatura em História na Universidade Católica de Pernambuco, com mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas - UFRPE/NEPHECs. Trabalha com as temáticas: Aprendizagem Histórica; Livro Didático; Currículo e Formação de Professores de História. Atuou no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, como avaliadora de livros didáticos de História nas edições de 2007 a 2011; como Coordenadora Adjunta nas

edições 2013, 2015 e 2016 e como Coordenadora Pedagógica na edição 2019. Atualmente é coordenadora do curso de Licenciatura em História, da Unidade de Educação à Distância - UFRPE/EADTec e professora do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA-UFPE.

E-mail: [martamargarida.lima@gmail.com](mailto:martamargarida.lima@gmail.com)

**Luiz Adriano Lucena Aragão**, possui graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007), Mestrado em História Social da Cultural Regional, na linha de Ensino de História, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (2019). Atualmente é auxiliar em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE Campus Igarassu e professor colaborador da Faculdade do Sertão do Pajeú - FASP, atuando também nos cursos de Licenciaturas na EAD (UFRPE e IFPE). É pesquisador do NEPHECS -Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas da UFRPE. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História.

Email [prof.adrianolucenah@gmail.com](mailto:prof.adrianolucenah@gmail.com), instagram @adrianolucenah, Youtube Adriano Lucenah. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3006-9749>

**Elisângela Coêlho da Silva** é Professora da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Licenciada e Especialista em História pela AEB-FBJ e Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTORIA (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) da UFPE/UFRPE. Experiência predominante como docente da disciplina de História na Educação Básica. Tendo como temáticas de interesse a Educação das Relações Étnico-raciais, com leitura predominante dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, no campo historiográfico a História da África, os estudos sobre o pós-Abolição no Brasil e a História do Negro no Brasil República e na área da docência, a Formação de Professores(as), o Livro Didático e o Manual do Professor.

E-mail: [elisancoelho@hotmail.com](mailto:elisancoelho@hotmail.com)

**José Walmilson do Rêgo Barros**, possui graduação em História pela Universidade de Pernambuco (2008); especialização lato sensu pela Universidade Católica de Pernambuco (2011); Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2017), mestrado em ensino de história pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Desde 2011 pertence ao corpo docente da Secretaria de Educação do Ipojuca (PE), atuando na disciplina história nos anos finais do ensino fundamental. Atuou no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, como avaliador de livros didáticos de história na edição 2019. Membro do Grupo de Pesquisa

Educação, Currículo e Contemporaneidade (GEPECC/UFPE). No campo de pesquisa tem atuado principalmente nos seguintes temas: ensino de história, relações étnico-raciais, pedagogia de projetos.

E-mail: [walmilsonbarros@gmail.com](mailto:walmilsonbarros@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8145-3076>

**Eleta de Carvalho Freire**, possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) pela Faculdade Frassinete do Recife, FAFIRE. Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE. Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Contemporaneidade (GPECC). Diretora de Desenvolvimento do Ensino da Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos (PROACAD-UFPE) no período de 2015-2019. Atuou como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desenvolve e orienta pesquisas sobre os seguintes temas: Ensino de História; Currículo de História; Currículo e diversidade cultural; Gênero e Educação; Formação de Professores.

E-mail: [eletafreire.ufpe@gmail.com](mailto:eletafreire.ufpe@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>

**Aurino Francisco do Nascimento Júnior** é Mestre no Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTORIA UFPE. Especialista em História de Pernambuco –UFPE, Especialista em Gestão Pública UFPB. Professor da educação básica.

E-mail: [aurinofranciscojr@gmail.com](mailto:aurinofranciscojr@gmail.com)

**Lúcia Falcão Barbosa** é Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Integrante da Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão, do Mestrado Profissional em História - PROFHISTORIA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-doutorado em Educação pela Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas - NEPHECs.

E-mail: [urugute@gmail.com](mailto:urugute@gmail.com)

**Daniela Martins de Menezes Moraes** é Professora da Rede Pública Estadual da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE). Licenciada em História, Especialista em História Contemporânea e Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Métodos e Técnicas de Ensino e Ensino de História.

E-mail: [menezes\\_dani@hotmail.com](mailto:menezes_dani@hotmail.com)

**Sílvio Ricardo Gouveia Cadena**, Possui graduação em Publicidade e Propaganda - Faculdades Integradas Barros Melo (2005). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em produção gráfica. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Desenvolve pesquisas, principalmente, acerca dos seguintes temas: Ensino de História; Humanidades digitais; História Pública; História do Ensino de História; Educação; Cultura Escolar.

E-mail: [cadenaurpe@gmail.com](mailto:cadenaurpe@gmail.com)

**Pedro Botelho Rocha** é licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Metodologias Ativas e Prática Docente, mestrando em Ensino de História – ProfHistória pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Igarassu – FACIG, e da rede privada de ensino em escolas da Região Metropolitana de Recife.

E-mail: [pedro.botelho.rocha@gmail.com](mailto:pedro.botelho.rocha@gmail.com)

**Rodrigo Mendonça do Nascimento** é Professor da Educação Básica. Mestre em História pelo Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTORIA UFPE. Possui experiência na área de Educação, Promoção Social, EAD e Artes Cênicas.

E-mail: [moik\\_us@hotmail.com](mailto:moik_us@hotmail.com)

**Cíntia Virgínia Sales** é Mestra em Ensino de História (PROFHISTÓRIA- UFPE) e Professora da Educação Básica do Governo do Estado de Pernambuco.

E-mail: [cintiavsales@gmail.com](mailto:cintiavsales@gmail.com)

**Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão** é Professor efetivo - Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE) atuando no Ensino Médio. Possui Mestrado Profissional em

Ensino de História (PROFHISTÓRIA), pela UFPE (2019). Concluiu a graduação em Licenciatura plena em História pela UPE (2003), possuindo, também, especialização em Ensino de História pela UFRPE (2006) e especialização em História do Nordeste do Brasil pela UNICAP (2017). É Pesquisador do NEPHECs – Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas, da UFRPE.

E-mail: [jerosystem@hotmail.com](mailto:jerosystem@hotmail.com)

**Kátia Luzia Soares Oliveira** é Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia, Campus V e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Professora EBTB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

**Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes** é Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia - Campus V - Santo Antonio de Jesus, nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Coordenadora do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UNEB.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**