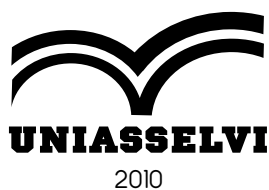


METODOLOGIA E CONTEÚDOS BÁSICOS DE HISTÓRIA

Prof.^a Tania Cordova





UNIASSELVI

Copyright © UNIASSELVI 2010

Elaboração:

Prof.^a Tania Cordova

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

109

C796mCordova, Tânia.

Metodologia e Conteúdos Básicos de História/ Tânia
Cordova. Centro Universitário Leonardo da Vinci –
Indaial:Grupo UNIASSELVI,2010.x ; 183. p.: il

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7830-302-0

1. História - Métodos 2. Conteúdos Básicos de História I. Centro
Universitário Leonardo da Vinci II. Núcleo de Ensino a
Distância III. Título

APRESENTAÇÃO

Caro(a) acadêmico(a), estudar e trabalhar com Metodologia e Conteúdos Básicos de História significa conhecer e desvendar os conceitos de tempo e construção histórica na perspectiva do docente da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na responsabilidade da tradução concreta e abstrata desses conceitos junto aos estudantes.

Neste Caderno de Estudos, pretendemos refletir e discutir propostas e experiências pedagógicas, no sentido de apontar caminhos, sugestões e subsídios para projetos e planejamentos pedagógicos voltados à compreensão da realidade social, por meio da contextualização histórica e da compreensão do sujeito enquanto sujeito histórico.

Ao se apropriar dos conteúdos propostos pela disciplina, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletir sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite essa oportunidade: observe as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses, realize as autoatividades.

Desejo-lhe sucesso em seus estudos!

Prof.^a Tania Cordova



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades.



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE.



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas.



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE!



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – A HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	1
TÓPICO 1 – O QUE É HISTÓRIA?	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 OBJETIVOS DA HISTÓRIA	3
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA	5
3 PARA QUE SERVE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?	6
4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	9
5 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS	11
LEITURA COMPLEMENTAR	14
RESUMO DO TÓPICO 1	16
AUTOATIVIDADE	17
TÓPICO 2 – CAMINHOS DA HISTÓRIA	19
1 INTRODUÇÃO	19
2 A PRÉ-HISTÓRIA	19
2.1 DA ÁFRICA PARA OUTROS CONTINENTES	22
2.1.1 Os primeiros habitantes do Brasil	23
3 PERÍODO MITOLÓGICO E O MUNDO GREGO	24
4 A HISTÓRIA NA IDADE MÉDIA	26
5 HISTÓRIA NO PERÍODO MODERNO	27
6 A HISTÓRIA NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO	31
RESUMO DO TÓPICO 2	33
AUTOATIVIDADE	35
TÓPICO 3 – REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA	37
1 INTRODUÇÃO	37
2 AS DIFERENTES CULTURAS E SOCIEDADES	38
2.1 DIFERENTES FORMAS DE VIDA	38
2.2 DIFERENTES FORMAS DE FAMÍLIA	39
2.3 DIFERENTES FORMAS DE ESCOLA	41
3 DIFERENTES FORMAS DE REGISTRAR A HISTÓRIA: DA PRÉ-HISTÓRIA À PÓS-ESCRITA	42
RESUMO DO TÓPICO 3	44
AUTOATIVIDADE	45
TÓPICO 4 – CATEGORIAS BÁSICAS NO ESTUDO DE HISTÓRIA	47
1 INTRODUÇÃO	47
2 TEMPO	47
3 RELAÇÕES DE PRODUÇÃO	49
4 COTIDIANO	49
5 IMAGINÁRIO	50

6 MEMÓRIA	51
7 IDENTIDADE	51
RESUMO DO TÓPICO 4	52
AUTOATIVIDADE	53
UNIDADE 2 – QUE HISTÓRIA QUEREMOS ENSINAR?	55
TÓPICO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA	57
1 INTRODUÇÃO	57
2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS	57
3 PÁTRIA, MORAL E CIVISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA	59
4 A MEMORIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	61
5 ESTUDOS SOCIAIS	62
6 RUPTURAS, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	64
7 FORMAR O CIDADÃO	65
LEITURA COMPLEMENTAR	66
RESUMO DO TÓPICO 1	69
AUTOATIVIDADE	70
TÓPICO 2 – A INVENÇÃO DO BRASIL	71
1 INTRODUÇÃO	71
2 A HISTÓRIA DO BRASIL E O PROCESSO DE INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO	71
2.1 O ÍNDIO NA HISTÓRIA DO BRASIL	73
2.2 O AFRICANO NA HISTÓRIA DO BRASIL	78
2.2.1 A Lei nº 10.639 e o Ensino de História da África na Educação Básica	80
RESUMO DO TÓPICO 2	82
AUTOATIVIDADE	83
TÓPICO 3 – PROPOSTAS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	85
1 INTRODUÇÃO	85
2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	86
2.1 OBJETIVOS DA HISTÓRIA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	88
2.2 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	89
2.2.1 Considerações sobre os Conteúdos de História para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental	90
2.2.2 Considerações sobre os conteúdos de História para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental	92
3 AS RENOVAÇÕES CURRICULARES	94
3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS	95
3.2 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS	96
4 A HISTÓRIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES	100
5 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	101
LEITURA COMPLEMENTAR	102
RESUMO DO TÓPICO 3	105
AUTOATIVIDADE	106
TÓPICO 4 – A HISTÓRIA NO SÉCULO XXI	107
1 INTRODUÇÃO	107
2 A HISTÓRIA, OS ESTUDOS CULTURAIS, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE	107

3 A HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO	110
RESUMO DO TÓPICO 4	114
AUTOATIVIDADE	115
UNIDADE 3 – ATIVIDADES EDUCATIVAS: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE	117
TÓPICO 1 – AS FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	119
1 INTRODUÇÃO	119
2 O QUE SÃO FONTES?	120
2.1 FONTES ESCRITAS	121
2.2 FONTES VISUAIS	124
2.3 FONTES ORAIS	129
3 MÚSICA E HISTÓRIA	130
RESUMO DO TÓPICO 1	133
AUTOATIVIDADE	134
TÓPICO 2 – HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DO COTIDIANO E HISTÓRIA LOCAL	135
1 INTRODUÇÃO	135
2 HISTÓRIA ORAL	135
3 HISTÓRIA DO COTIDIANO E LOCAL	138
3.1 HISTÓRIA DO COTIDIANO	139
3.2 DICAS PARA O PROFESSOR	140
3.3 HISTÓRIA LOCAL	141
RESUMO DO TÓPICO 2	143
AUTOATIVIDADE	144
TÓPICO 3 – O MUSEU E O ENSINO DE HISTÓRIA	147
1 INTRODUÇÃO	147
2 MUSEUS E SEUS OBJETOS	147
LEITURA COMPLEMENTAR	150
RESUMO DO TÓPICO 3	155
AUTOATIVIDADE	156
TÓPICO 4 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ATIVIDADES, PESQUISA E AVALIAÇÃO	157
1 INTRODUÇÃO	157
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS AO ENSINO DE HISTÓRIA	157
3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE PODEM SER UTILIZADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	159
3.1 A NOÇÃO DO EU ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO	159
3.2 A NOÇÃO DE CIDADANIA	163
3.3 A HISTÓRIA DO MEU BAIRRO	163
3.4 A NOÇÃO DE ESTADO	164
4 A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA	165
5 AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA	171
5.1 SITUAÇÕES PROBLEMAS	172
5.2 TRABALHAR CONCEITOS HISTÓRICOS	173
RESUMO DO TÓPICO 4	174
AUTOATIVIDADE	175
REFERÊNCIAS	177

A HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade, você será capaz de:

- compreender os objetivos do ensino de História para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- compreender a história enquanto ciência que investiga as transformações das sociedades humanas ao longo do tempo;
- analisar a produção do conhecimento histórico e a sua relação com as outras áreas do conhecimento;
- perceber o uso das categorias básicas da historiografia no contexto escolar.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você encontrará atividades que o(a) ajudarão a refletir e fixar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – O QUE É HISTÓRIA?

TÓPICO 2 – CAMINHOS DA HISTÓRIA

TÓPICO 3 – REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA

TÓPICO 4 – CATEGORIAS BÁSICAS NO ESTUDO DE HISTÓRIA

O QUE É HISTÓRIA?

1 INTRODUÇÃO

É importante que as crianças, durante os anos escolares (Educação Infantil e Ensino Fundamental), acessem as informações necessárias para a construção de conhecimento sobre a história da cultura humana. Nesse processo, o professor deve conduzir o desenvolvimento de um conhecimento que considere e reconheça o valor de cada expressão de cultura humana particular e das inter-relações entre as diferentes culturas.

Frente à série de temas considerados básicos para esse aspecto da formação da criança, o professor poderá realizar diferentes recortes que, cada um a seu modo, oferecerá diferentes formas de aproximação aos temas da História; recortes que contribuam para estabelecer sequências de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, para que a aprendizagem na disciplina de Metodologia dos Conteúdos Básicos de História seja significativa, vamos, caro(a) acadêmico(a), retornar aos conceitos de História, buscando compreender o papel dessa ciência humana na construção do conhecimento.

2 OBJETIVOS DA HISTÓRIA

Você provavelmente já estudou, pesquisou ou ouviu falar da História, dessa ciência, em algum momento de sua vida. Entretanto, você sabe o que é História? Qual sua importância? Tente escrever algo a respeito dessas reflexões. Sua experiência é importantíssima. Responda tentando se lembrar das coisas que você sabe, viu e aprendeu. Antes que você dê sua resposta, vamos alinhar um conceito de História que lhe auxiliará em suas reflexões.

A História procura estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido. Investiga permanências e mudanças ou transformações de seu modo de vida, no empenho de compreendê-las. Nesse trabalho conta com o conhecimento produzido por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Política etc. (PENTEADO, 1995, p.18).

Nesse sentido, a História seria a ciência que nos permite conhecer o nosso passado, entender o nosso presente, para transformá-lo em um futuro melhor. A História se interessa por todas as atividades do ser humano, por tudo aquilo que a humanidade em grupo faz durante a sua vida. Porém, a História não é apenas isso, é o estudo do ser humano em processo de constante transformação, por isso, todos os saberes humanos têm valor para a História.

Borges (1993, p. 48) apresenta a história como sendo a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade e sinaliza que “[...] quer saibamos ou não, quer aceitemos ou não, somos parte da história e todos desempenhamos nela um papel. E temos, então, desde que nascemos, uma ação concreta a desempenhar nela”.

Na perspectiva apresentada, o homem é um sujeito histórico, ou seja, o homem faz a história, dentro das condições reais que encontramos já estabelecidas e não dentro das condições ideais que sonhamos (BORGES, 1993). Nesse sentido, o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história.



Caro(a) acadêmico(a), a História seria então aquilo que aconteceu (com o homem, com a natureza, com o universo) e o estudo desses acontecimentos. Tudo tem sua história, pois sabemos que tudo se transforma o tempo todo. Porém, aqui nos interessam, principalmente, as transformações das sociedades humanas (BORGES, 1993).

Agora que você percebeu a função da História, torna-se importante destacar que a concepção dessa ciência não é homogênea, ou seja, igual para todo mundo. Existem diferentes maneiras de interpretá-la e vivenciá-la, bem como de compreendê-la, o que implica, para os educadores, olhares diferentes para a História. Porém, de onde provêm essas diferenças de interpretações?

Para Guareschi (1990), a sociedade humana (o autor se refere à sociedade construída a partir da concepção de mundo europeia ocidental, não podemos esquecer que o mundo oriental ainda é pouco conhecido), é dividida em duas visões de mundo e cosmovisões, para ser mais exato. A mais comum, segundo Guareschi (1990), é conhecida como positivista-funcionalista, que é caracterizada como a visão de mundo dentro de um enorme sistema, no qual tudo são peças de uma imensa engrenagem, que é a sociedade humana; tudo já está pronto, basta cumprir bem seu papel nessa história, ser uma peça que não estraga e que se mova simultaneamente com as outras. Essa visão de mundo também é conhecida como visão de sistema perfeito, tudo pronto, tudo acabado, basta nascer e assumir seu posto.

Essa concepção de mundo acaba acarretando, para a educação, uma visão tradicional e opressora tanto para o aluno quanto para o professor. O conhecimento está pronto e acabado, por isso, é necessário que o aluno decore,

memorize, assimile o que foi escolhido para ser estudado e o professor deve ensinar o que deve ser ensinado. Na ciência denominada História, essa concepção foi aceita e difundida pelos grupos interessados em deixar a sociedade sempre voltada a privilegiar os mais poderosos economicamente, militarmente e aqueles que se mantêm no poder de forma autoritária.

Ainda segundo Guareschi (1990), por outro lado, existe a concepção de mundo conhecida como histórico-crítica, dialética ou utópica. Essa visão de sociedade concebe a história humana como um palco de muitos conflitos, que são a fonte de transformações sociais. A partir da dialética de conflitos, a humanidade pode transformar seu cotidiano somente pelos conflitos e a sua superação poderá haver com outro mundo possível. Segundo essa concepção, tudo à sua volta é construído pela ação humana do trabalho. O trabalho humano é que molda as diversas feições da humanidade em sociedade. Nessa abordagem, tudo é incompleto, inacabado, nada nasce pronto, tudo é construído e aprendido na história humana. Então, não existe uma única história, mas, a compreensão de que os acontecimentos são partes de um processo dialético.

O próprio conhecimento é um produto inacabado, incompleto, que deve ser buscado constantemente. O conhecimento é sempre provisório, não existe possibilidade para dogmatismo nas pesquisas e na relação ensino-aprendizagem. O professor e o aluno, nessa concepção, não são objetos e sim sujeitos de sua própria história, o conhecimento serve para a busca de libertação e autonomia dos seres envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (GUARESCHI, 1990).

Como você percebeu, existe uma teoria na história conhecida como tradicional ou positivista e uma teoria histórico-crítica ou dialética. Há pessoas que defendem a História como algo completo e acabado, basta promover a reprodução dessa sociedade; outros, por sua vez, defendem a História como sendo de lutas, transformações, em que tudo é inacabado e incompleto. Defendem, então, as transformações sociais e a luta por melhores condições de vida, sobretudo para aqueles que vivem à margem dessa sociedade globalizante e excludente.

Essas duas visões, a influência do modo de vida oriental, na atualidade, e uma terceira abordagem, que começa a ser estudada e pesquisada – a concepção de mundo holística ou da complexidade – acabaram influenciando as diversas concepções e abordagens históricas.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As tendências históricas na educação contemporânea remetem para a formação de um sujeito crítico, com consciência de sua ação sobre o mundo. Nesse sentido, o ensino da disciplina de História vem buscando novos referenciais teóricos. Uma das teorias que perpassam as propostas para o ensino de História é a teoria histórico-crítica.

Mas, existe alguma outra maneira de ver as coisas? Existiria outra teoria, que implicasse outra cosmovisão, outra maneira de ser, entender e explicar o mundo? Pensamos que sim, apesar de ser pouco divulgada, pois ela é muito perigosa, principalmente em nossa sociedade.

Que nomes a gente poderia dar a essa teoria? Um dos melhores nomes é o de teoria da história e vamos ver por quê. Quando se fala em história, a primeira coisa que vem à mente da gente é algo que passa, de algo transitório. História é o que tem a ver com antes, durante ou depois. Mas qual é o pressuposto desta teoria? O pressuposto é que tudo que é criado é histórico. O que é criado não é eterno, apareceu e vai desaparecer, por isso mesmo é precário, transitório, isto é, histórico [...]. Outro nome muito bom para essa teoria é o de teoria crítica. Crítica vem do grego *kritein*, que significa julgar. Pois bem, possui uma visão crítica aquela pessoa que, de antemão, antes mesmo de ver, ouvir ou ler qualquer coisa, tem essa convicção íntima e profunda de que tudo o que é histórico possui ao menos dois lados; que nada é absoluto, total; que é preciso ver os dois lados da coisa. Essa teoria tem também mais alguns nomes. Um deles é teoria utópica, utópico ou acrônico, é algo que não existiu ainda no tempo, mas poderia existir. A realidade, portanto, não se restringe ao aqui e agora, mas também a tudo o que existirá. [...] As pessoas de mentalidade histórico-crítica são pessoas que incorporam na definição de realidade o futuro e a esperança. A mudança faz parte da própria teoria. Para essa teoria, a mudança é sempre possível, na medida em que a coisa se completa. Sendo que as coisas não estão nunca prontas e acabadas, elas vão mudando na medida em que vão se aperfeiçoando, em que vão superando a contradição interna que existe em todas as coisas, pelo fato mesmo de não serem totais e acabadas. Agora você mesmo pode responder a uma pergunta bem simples: a quem interessa uma teoria histórico-crítica? É evidente que interessa a toda pessoa que deseja ver a coisa global, a toda pessoa que não está contente com o que está aí apenas, a toda pessoa que deseja algo diferente, de melhor. Nós, que lutamos por algo melhor, só poderíamos nos guiar com uma teoria que incorpore a mudança e a esperança de algo diferente. Quem deseja um mundo novo, encontra, nesta cosmovisão, elementos necessários para um trabalho e uma luta de renovação e transformação. Dentro do presente, já estão em gestão as sementes de uma nova sociedade.

FONTE: Guareschi (1990, p. 23-25).

3 PARA QUE SERVE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

Sinalizamos que a função da História é a de fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma. Para isso, a História, enquanto ciência, procura especificamente compreender as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. Segundo Borges (1993, p. 50), a transformação é a essência da história, “[...] nós mudamos constantemente, isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e, é através do tempo que se percebem as mudanças”.

Afirma-se, então, que as sociedades sofrem mudanças ao longo do tempo. Por exemplo, o uso de uma máquina de costura no final do século XIX tem o mesmo significado do uso da máquina de costura no século XXI, no entanto, não podemos deixar de perceber que mesmo tendo a mesma função, os tipos de máquinas não são os mesmos. Por que não o são? Você saberia explicar, caro(a) acadêmico(a)?

Bem, você deve estar se perguntando no que se quer chegar falando de mudanças. O que elas têm a ver com a História e afinal o que a História estuda?

A História examina justamente essas mudanças. Como, ao longo do tempo, as sociedades humanas vieram se transformando, modificando, construindo? Incluem-se aí as mudanças no modo de os homens se relacionarem uns com os outros; mudanças no campo da tecnologia e das relações de trabalho; mudanças na moda; na alimentação, na construção de moradias e ainda no modo de pensar, de se divertir etc.

Contudo, a História não estuda apenas as mudanças. Ela também se ocupa daquilo que, mesmo com o passar dos anos, não mudou ou mudou pouco, ou seja, estuda também as **permanências**. Um exemplo: no tempo de nossos bisavós, o homem tinha grande poder sobre a mulher e os filhos, geralmente, sujeitavam-se às decisões do homem. Existia um forte controle do homem sobre a mulher. Atualmente, essa situação vem mudando, embora muitos homens continuem tendo um comportamento semelhante ao desses homens do passado. O estudo desse comportamento também interessa à História, porque nos ajuda a entender melhor as sociedades, além de ampliar nossa compreensão sobre o ser humano de maneira geral.

Portanto, a História analisa as mudanças e também as **permanências**. Procura perceber o modo como as pessoas viviam nos tempos antigos e como vivem hoje, bem como a relação entre aqueles tempos e a atualidade, ou seja, a História estuda o passado e também o presente.

Contudo, afinal, para que serve e por que estudamos a História?

Para algumas pessoas, a História lembra apenas velharia, túmulos de reis, cidades em ruínas, papéis roídos, museus abandonados. Lembra um passado frio, distante, morto. Porém, a ideia que temos de História é outra. Acreditamos que faz sentido estudar o passado, porque ele nos ajuda a compreender o presente. Vou dar um exemplo: a língua oficial do Brasil é o português, concordam? No Brasil, falamos um pouco diferente, isto é, há uma diferença entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal. Vocês sabem por que falamos português?

A História nos auxilia a responder essa questão. Falamos esse idioma, porque o Brasil foi colônia de Portugal durante um período da História.



Caro(a) acadêmico(a), refletimos sobre importância do conhecimento produzido pela História. Para uma maior compreensão sobre a importância desse saber para o tempo presente, sugerimos que assistam ao filme: Uma Cidade sem passado, do diretor Michael Verhoeven, 1990.



Este filme foi premiado com o Urso de Prata para melhor diretor no Festival de Berlim em 1990; indicado para o Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro; indicado para o Oscar de melhor filme estrangeiro. Neste filme alemão, uma mulher tenta pesquisar o passado de sua cidade quanto a possíveis envolvimento com o Nazismo de outrora. Ela enfrenta uma forte oposição de um povo que errou no passado e procurava esconder a todo custo seu passado. Uma demonstração de que errar é ruim, mas esconder os erros como nunca tivessem acontecido pode ser muito pior.

FONTE: Disponível em: <<http://sessaodehistoria.blogspot.com/2008/01/uma-cidade-sem-passado.html>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

A cultura brasileira está impregnada de representações históricas que nos auxiliam a compreender a construção da nação brasileira. Dessa forma, a representação é uma prova de que o mundo existe fora de nós, mas não independentemente no que é de nós. Por isso, conhecer o processo de representação e aprender a utilizar esse conhecimento em benefício do ser humano é o que dá sentido à História que se ensina. E, assim, a escola, enquanto espaço de experiências do mundo em que se vive, possibilita ao indivíduo ser sujeito da história, adquirir consciência do mundo. Saber praticar essa consciência em prol da construção de um mundo cada vez mais humano, de modo que, por meio de seus atos, o ser humano o construa como um mundo cada vez mais para si mesmo, só será possível se a aprendizagem iniciar bem cedo, lá na Educação Infantil, por exemplo.

Como se chega a um mundo melhor com o apoio da História? É necessário alcançar alguns objetivos. Esses objetivos vocês encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de História (BRASIL, 1997). Como a Educação Infantil foi pensada de forma mais global e não fragmentada, ela não está dividida em disciplinas, mas, mesmo assim, a disciplina de História é contemplada principalmente nas questões envolvendo diversidade e a socialização da criança. Nesse sentido, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 2 (BRASIL, 1998b, p. 11) subsídios para pensar a relação do ensino de História e essa etapa de escolarização, a saber que:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e da constatação das diferenças entre as pessoas, que sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de Educação Infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

Considerando-se as especificidades sociais das crianças de zero a cinco anos, a qualidade das experiências oferecidas, que podem contribuir para o processo de aprendizagem, essas devem ser embasadas nos seguintes princípios, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1 (BRASIL, 1998a, p. 13):

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.



Quanto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os propósitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de escolarização serão contemplados na Unidade 2 deste Caderno de Estudos.

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

O trabalho do historiador enquadra-se numa perspectiva interdisciplinar. Como não se pode voltar no tempo e investigar o que aconteceu, para produzir o conhecimento histórico, o historiador recorre a outras áreas do conhecimento para escrever a história. De acordo com Borges (1993, p. 49-50):

A história se coloca hoje em dia cada vez mais próxima às outras áreas do conhecimento que estudam o homem (a sociologia, a antropologia, a economia, a geografia, a psicologia, a demografia, etc.), procurando explicar a dimensão que o homem tem em sociedade. Cada uma dessas áreas tem seu enfoque específico. Uma visão mais ampla e mais completa, entretanto, exige a cooperação entre as diversas áreas. Isso tem sido tentado pelos estudiosos com maior ou menor êxito, no chamado trabalho interdisciplinar, pois inclui diferentes disciplinas. A história é, hoje, entre as ciências humanas, uma ciência bastante fecunda, sobretudo devido a isso.

Nessa perspectiva, vamos conhecer um pouco sobre essas ciências que ajudam a História a montar seu grande quebra-cabeça?

Economia

É a ciência que estuda como as pessoas produzem, distribuem e utilizam os elementos materiais. Por exemplo: você e sua família sobrevivem do trabalho que as pessoas realizam. Com o dinheiro que recebem, compram alimentos, roupas, pagam as contas de água, luz, telefone, enfim, tudo aquilo que lhes permite manter determinado padrão de vida. Desta forma, produziram uma fonte possível de ser analisada pela História para compreender como as pessoas se organizam em relação ao dinheiro.

Geografia

É a ciência que estuda a relação do homem com o meio em que vive. O conhecimento produzido pelo estudo da Geografia permite aos historiadores compreenderem as relações do homem com o meio em que vive. O conhecimento gerado pelos geógrafos permite aos historiadores compreenderem melhor os limites do desenvolvimento de uma sociedade em relação ao meio que os cerca. Compreendendo a ação do homem sobre esse meio e as transformações benéficas ou mesmo as nocivas sobre esse meio.

Antropologia

É a ciência que estuda a evolução biológica e cultural do homem. O estudo das diferenças culturais e biológicas do homem ajuda os historiadores a entender o modo de vida das pessoas em diferentes épocas e, com base nisso, reconstruir a história dos seres humanos. Por exemplo: o processo de transformação dos hominídeos a partir dos meios materiais que produziram.

Sociologia

É a ciência que estuda as relações e o modo de vida em diferentes grupos e épocas, buscando caracterizar as particularidades de cada sociedade. Aspectos como religião, idioma, tipo de habitação, organização familiar, divisão do trabalho e o modo como tudo isso se transmite de uma geração a outra são os objetos de estudo dos sociólogos.

Arqueologia

Arqueólogos são as pessoas responsáveis pelo estudo dos vestígios materiais deixados por povos do passado. Estes achados são necessários para reconstruir o modo de vida e o funcionamento das sociedades do passado.

FONTE: A autora (2009)

5 A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS

Caro(a) acadêmico(a), o trabalho com a construção de conceitos no ensino da História exige a valorização das seguintes questões.

A primeira questão se refere ao respeito pelo conhecimento do aluno, ou seja, pelo conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e traz para a sala de aula.

Sobre essa questão, Schmidt e Cainelli (2004) apontam que, muitas vezes, o aluno já possui ideias próprias sobre o mundo social, que foram sendo construídas em sua própria história de interações social e cultural e baseadas nelas, sendo importante ter como ponto de partida as representações dos alunos, mas não centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade. Os conhecimentos trazidos para a sala de aula podem ser considerados marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados.

A segunda questão está vinculada à primeira. O aluno, a partir de suas representações, tem a possibilidade de construir suas próprias ideias sobre o mundo em que está inserido. Dessa maneira, em vez de ser mero receptor passivo das informações, ele se torna um sujeito capaz de construir, desconstruir e ressignificar acerca daquilo que percebe.

Para compreendermos a relação entre representação e a construção de conceitos para o ensino de História vamos ler, atentamente, o texto a seguir. No entanto, vamos, primeiramente, conceituar representação.



Caro(a) acadêmico(a), Schmidt e Cainelli (2004) conceituam representação como sendo uma forma de conhecimento do senso comum situada na interface do psicológico e do social, do individual e do coletivo, é uma construção, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade. As representações pressupõem comunicação, decisão, ação, permitindo ao indivíduo inserir-se num grupo social e legitimar seus comportamentos. No entanto, apesar de se constituírem numa visão incompleta e parcial do real, elas são individuais, isto é, de cada um, são as visões pessoais de mundo. É a partir dessas representações que o indivíduo pode interrogar o discurso do professor, os documentos, operar a seleção entre os conteúdos julgados pertinentes, validá-los ou refutá-los.

Com base nas representações dos alunos, o trabalho com a construção de conceitos constitui-se um processo de elaboração de uma grade de conhecimentos necessários à compreensão mais orgânica da realidade social. Os conceitos podem ser considerados **possibilidades cognitivas** que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias.

Como “possibilidade cognitiva”, a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo. Esse processo significa, também, a capacidade que o aluno adquire de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, os conceitos possibilitam, por exemplo, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade, bem como a capacidade de atribuir-lhes sentido e reconhecê-los mediante sua confrontação com o já conhecido.

A **construção de conceitos** é, assim, um processo cognitivo e articulado, já que os conceitos não são autônomos. Eles articulam-se, contrapõem-se e associam-se de forma solidária, pela acomodação e pela sua relação dialógica com um campo de conhecimento, uma relação com as representações já elaboradas pelos alunos, para modificá-las. Nesse sentido, o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte da sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura ao qual pertence o aprendiz. Nesse caso, o pressuposto fundamental é a constatação de que os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelo aluno e, para serem trabalhados em sala de aula, é imprescindível a utilização de linguagem acessível à sua maneira de pensar, a seu vocabulário, a seu desenvolvimento intelectual e à sua cultura experiencial.

O trabalho com conceitos no ensino deve ter como referência a concepção de História com que se trabalha e que servirá de orientação para o tratamento metodológico dos conteúdos. Além disso, é preciso levar em consideração os objetivos que se pretendem alcançar, os interesses dos alunos e a inserção destes e do professor na realidade em que vivem. Nessa perspectiva, o professor pode empregar alguns critérios norteadores na primeira seleção de conceitos para serem trabalhados no ensino de História como:

- Selecionar uma quantidade ampla de conceitos extraídos do conteúdo a ser ensinado e do material didático utilizado.
- Escolher conceitos que possuem caráter o mais universal possível para poderem ser usados em circunstâncias e contextos históricos diversos.
- Valer-se de tratamento didático que facilite a aprendizagem do aluno, pois conceitos históricos são de difícil apreensão.

FONTE: Schimidt e Canielli (2004)

Alguns conceitos históricos são considerados universais, pois aparecem em vários momentos da história, tais como: família, cidade, império entre outros. No entanto, existem conceitos que são específicos de determinados momentos da história e de determinado lugar.

Ao trabalhar o conceito histórico é fundamental que o professor remeta o aluno a uma análise crítica, uma leitura reflexiva da realidade social. Contudo, essa construção de conceitos não pode ser fragmentada, mas, deverá estar sendo construída concomitantemente a outras áreas do saber, com outras atividades desenvolvidas no cotidiano de sala de aula.

LEITURA COMPLEMENTAR**O QUE É DISCIPLINA ESCOLAR?**

Bittencourt

O estudo da História, a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do Ensino Básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A história escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares. Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta faz parte dos “planos de estudos” de 1837, da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da história nos cursos de nível superior, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 30 do século XX. Tal situação provoca, sem dúvida, algumas indagações. O que é, afinal, uma disciplina escolar e quais são suas especificidades? [...] A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento.

Para entender as disciplinas escolares, é preciso situá-las em um processo dinâmico de produção. Segundo André Chervel, as disciplinas escolares constituíram-se efetivamente e passaram a ter essa denominação a partir de 1910. A constituição das disciplinas foi resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo humanístico organizado pelo estudo das línguas, latim, grego, língua, literatura nacional e internacional e da oratória. Esses saberes eram entendidos como fundamentais para a formação das elites, ao disciplinarem a mente por intermédio de obras literárias e pelo domínio oral ou escrito da cultura clássica. Predominava uma formação elitista, a qual era perfeitamente adequado o currículo humanista clássico.

Com o desenvolvimento da industrialização, intensificado na segunda metade do século XIX, os conhecimentos das áreas denominadas exatas, como Biologia, Química, Botânica e Física, além da Matemática, passaram a ser considerados importantes e disputavam espaço com as áreas das humanidades clássicas na formação escolar. Essa disputa, sobre o papel formativo das disciplinas humanísticas ou das disciplinas científicas, possibilitou a organização mais sistematizada dos conhecimentos já tradicionalmente pertencentes ao currículo antigo e dos novos, que estava sendo introduzido nas escolas. Foi importante,

então, nesse momento, estabelecer as finalidades de cada uma das disciplinas, explicitar os conteúdos selecionados para serem ensináveis e definir os métodos que garantissem tanto a apreensão de tais conteúdos como a avaliação da aprendizagem. As finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pela articulação entre os objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais.

FONTE: Bittencourt (2004)

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- É importante que as crianças, durante os anos escolares (Educação Infantil e Ensino Fundamental), acessem as informações necessárias para a construção de conhecimento sobre a história da cultura humana.
- A História é a ciência que nos permite conhecer o nosso passado, entender o nosso presente, para transformá-lo em um futuro melhor. A História se interessa por todas as atividades do ser humano, por tudo aquilo que a humanidade em grupo faz durante a sua vida.
- A concepção de História, na história humana, não é homogênea, ou seja, igual para todo mundo, existem maneiras diferentes de interpretar e vivenciar a História.
- A Teoria histórico-crítica concebe a história humana como um palco de muitos conflitos, que são a fonte de transformações sociais.
- A cultura brasileira está impregnada de representações históricas que nos auxiliam a compreender a construção da nação brasileira. Dessa forma, a representação é uma prova de que o mundo existe fora de nós, mas não independentemente no que é de nós.
- Para produzir o conhecimento histórico, o historiador recorre a outras áreas do conhecimento, como: a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Geografia, entre outras.
- O professor deve respeitar o conhecimento que o aluno já construiu acerca do mundo em que vive e traz para a sala de aula.
- Ao trabalhar conceito histórico, é fundamental que o professor remeta o aluno a uma análise crítica e a uma leitura reflexiva da realidade social.

AUTOATIVIDADE



- 1 As Ciências Humanas compreendem uma área do conhecimento alimentada pelo saber produzido por várias ciências. Que ciências são essas e como elas auxiliam o conhecimento histórico?
- 2 Defina História e conhecimento histórico.

CAMINHOS DA HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

A História, como as outras formas de conhecimento da realidade, está sempre se constituindo: o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado. Se o conhecimento é inacabado, não está pronto. Por sua vez, o próprio ser humano, que depende dele para sua construção enquanto ser, também é inacabado, incompleto. Precisamos buscar o conhecimento para a construção humana. Para Freire (1999, p. 58-59) seria o mesmo que dizer:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é premeditada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Para compreender a vida de um ser humano, é necessário, por primeiro, conhecer sua história de vida, sua trajetória, seus sucessos e fracassos, assim como qualquer ciência que se visa estudar. Para se compreender a história ocidental como hoje ela se configura, é preciso recapitular sua origem e evolução.

No entanto, antes de compreendermos essa configuração, vamos retornar aos primórdios da humanidade, vamos voltar à Pré-História, que é denominada de um período sem produção escrita, mas importante para a configuração da linha do tempo da humanidade.

Lembramos, caro(a) acadêmico(a), que a história ocidental está dividida em cinco grandes períodos: Pré-História, História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Para compreendermos as sociedades contemporâneas e as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, muitas vezes, temos que retornar a esses períodos históricos.

2 A PRÉ-HISTÓRIA

O período que vai do aparecimento dos seres humanos ao surgimento dos primeiros códigos sistematizados de escrita (mais ou menos 4.000 a.C), está dividido em dois períodos: o Paleolítico e o Neolítico.

A ciência aponta que o surgimento do homem (gênero *homo*), data de cerca de 2 milhões de anos.



Na origem da linha de evolução da espécie humana, encontra-se o *australopithecus*. Essa espécie de hominídeo andava sobre dois pés (bípedes), tinha os braços compridos e alimentava-se basicamente de vegetais.



Até hoje, foram encontrados fragmentos desta espécie pertencentes a mais de 300 indivíduos, datados entre 4 e 2,7 milhões de anos, todos na região norte do Grande Vale do Rift, incluindo um esqueleto quase completo de uma mulher adulta, que foi chamada de Lucy. Uma das características marcantes de Lucy é o tamanho do seu cérebro, de 450 cm cúbicos, um pouco maior que o cérebro de um chimpanzé moderno.

FONTE: Disponível em: <<http://www.diariouniversal.com/2008/03/aconteceu/australopithecus-afarensis/>>. Acesso em: 7 maio 2010.

A divisão da Pré-História em Paleolítico e Neolítico, de acordo com Bolous Júnior (2004), baseia-se nas técnicas e nos materiais que nossos antepassados usavam para fazer seus utensílios. Por isso, o Paleolítico (lítico refere-se à pedra) é chamado também de Idade da Pedra Lascada; e o Neolítico, de Idade da Pedra Polida. Essa divisão foi criada com base na história da Europa e não pode ser aplicada ao estudo das sociedades africanas, asiáticas e americanas.

No período Paleolítico, os primeiros povoadores viviam da caça, da pesca e da coleta. O *homo habilis*, considerado o primeiro representante do gênero *Homo*, sabia fazer utensílios de pedra. No entanto, outros materiais como: madeira e ossos eram também utilizados na confecção de objetos. Geralmente, lascavam a pedra a partir da força, isto é, batiam uma pedra contra a outra até obter os objetos desejados, tais como: lanças, arpões, raspadores e pedras cortantes, que serviam como facas.

No período de abrangência do Paleolítico (2 milhões de anos até 10.000 a.C.), a grande maioria dos grupos humanos era nômade, ou seja, levados pela necessidade de estarem sempre em busca de alimentos, de regiões mais quentes e fugindo de animais predadores, os homens, nesse período, estavam sempre em movimento, deslocando-se de uma região para outra.

A apropriação e a produção do fogo, nesse período, foram um dos elementos que alterou a forma de convivência dos grupos humanos. Com o uso do fogo, os grupos humanos puderam: aquecer-se, ter luz à noite, afugentar animais perigosos, cozinhar e assar alimentos. A ação de cozinhar os alimentos alterou a constituição biológica do gênero *homo*, por exemplo: a carne assada ou cozida facilitava a digestão.

No decorrer desse período, o gênero *homo* foi também aperfeiçoando os instrumentos de pedra. Nesse período, o *homo habilis* havia evoluído para o gênero *homo erectus*, ou seja, as transformações físicas e biológicas alteraram a constituição do homem, que já apresentava uma postura mais elevada, ereta.

O segundo período da Pré-História, o Neolítico (10.000 a.C. até o surgimento dos primeiros códigos sistematizados de escrita em 4.000 a.C.), é também chamado de Idade da Pedra Polida. Essa denominação se dá em função da transformação, da ação sobre a pedra. O gênero *homo sapiens* (espécie de hominídeo mais próximo do homem moderno) teria dado início ao processo de aperfeiçoar os instrumentos, ou seja, o homem exercia força sobre a pedra no sentido de transformá-la no objeto desejado. Nesse sentido, compreendemos que a roda foi uma invenção do homem, pois a pedra sofreu ação até se transformar no objeto pretendido.

Os cientistas apontam ter sido a grande revolução desse período, a descoberta de novas formas de obter alimentos: a agricultura e o pastoreio. Os estudos sobre esse período da Pré-História apontam para a apropriação das técnicas de plantio como resultado da observação do homem em relação aos fenômenos naturais como, por exemplo: ao observar os pássaros, o homem percebeu que eles transportavam sementes de um lugar para outro, que germinavam e originavam novas plantas. Assim, passaram a semear, a esperar que essas sementes germinassem, para depois colher os frutos. Essa ação, também, alterou as relações sociais e culturais, pois, aos poucos, o homem de nômade passou a viver fixo num mesmo local. A esse processo se dá o nome de sedentarização.

A condição de sedentário trouxe outras transformações para a vida desses grupos humanos, tais como: o pastoreio, a produção de fibras vegetais e, posteriormente, de lã, modificando o vestuário desses grupos. No entanto, é importante destacar que, nesse período, a agricultura e o pastoreio não substituíram a caça e a coleta. Os grupos humanos continuaram praticando essas ações, porém, a dependência delas diminuiu significativamente.

Uma maior quantidade de alimentos significou uma melhoria na qualidade de vida desses grupos, o que favoreceu o aumento da população e o desenvolvimento de uma vida comunitária. Iniciam-se, por volta de 5.000 a.C., as primeiras sociedades comunitárias denominadas de aldeias.

No final do Neolítico, o homem se apropriou das técnicas da metalurgia, ou seja, o homem inicia o trabalho com o metal. Aos poucos, o uso da pedra é substituído pelo metal, que se apresentava mais resistente às atividades cotidianas. O uso do metal possibilitou a fabricação de instrumentos como: pás, enxadas, arados, espadas etc.



Caro(a) acadêmico(a), se possível, assista aos filmes sugeridos, eles o(a) auxiliarão na percepção e na ressignificação de elementos culturais desses períodos da Pré-História.



"*La Guerre du Feu*" (1981 – 88 min.) – dirigido por Jean-Jacques Annaud. Há 80.000 anos atrás erguia-se o alvorecer da Humanidade, o Homem pré-histórico sabia conservar o fogo oferecido pelos acasos da natureza, mas não criá-lo artificialmente. Nesta época cruel, o fogo assegurava a sobrevivência da espécie. As hordes organizavam-se em volta da sua força benfeitora, os que o possuíam, possuíam a vida.

FONTE: Disponível em: <http://www.dvdpt.com/a/a_guerra_do_fogo.php>. Acesso em: 8 maio 2010.



10.000 a. C. (2008- 109 min.), dirigido por Roland Emmerich.

O filme se passa em um período em que homens e feras pré-históricas lutavam pela sobrevivência na Terra e mostra as aventuras de D'Leh (Steven Strait), um jovem caçador que lidera um exército ao longo de um vasto e perigoso deserto. Enfrentando mamutes e tigres dentes-de-sabre, ele segue caminho rumo a uma civilização perdida para salvar sua amada Evolet (Camilla Belle) das mãos de um maligno e poderoso guerreiro determinado a possuí-la.

Esse filme mostra a coexistência de grupos humanos vivenciando estruturas culturais dos três períodos da Pré-História: Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais

FONTE: Disponível em: <http://epipoca.uol.com.br/filmes_detalhes.php?idf=12905>. Acesso em: 8 maio 2010.

2.1 DA ÁFRICA PARA OUTROS CONTINENTES

A ciência aponta a África como sendo o berço da civilização, isto é, a África teria sido o primeiro continente a ser povoado. Essa afirmação tem como fundamento o fato de o fóssil humano mais antigo ter sido encontrado na África.

Uma das questões mais discutidas por cientistas de diversas áreas do conhecimento é a vinda de grupos humanos para os Continentes, em específico à América. A teoria mais difundida nos meios científicos diz respeito à teoria do Estreito de Bering, que justifica a chegada de grupos humanos às Américas vindos da Ásia. De acordo com essa teoria, em um determinado período, o nível do mar teria baixado consideravelmente em função de uma glaciação, possibilitando a passagem de grupos caçadores pelo norte dos continentes asiático e americano.

Outra possibilidade teria sido a navegação, ou seja, grupos humanos teriam chegado por mar, navegando de ilha em ilha, vindos da Malásia e da Polinésia pelo Oceano Pacífico. De acordo com pesquisas realizadas por arqueólogos no estado do Piauí, por volta de 40.000 anos, os primeiros habitantes das Américas

teriam chegado primeiro no Brasil. Essas teorias são resultados de pesquisas realizadas no sítio arqueológico de São Raimundo Nonato no Piauí, num local chamado de Toca da Pedra Furada. Nesse local, foram encontrados vestígios de fogueira, pedaços de carvão, que datam de 40.000 anos atrás.

No entanto, essas teorias vêm sendo refutadas por outros pesquisadores que afirmam que esses carvões podem ser restos de incêndios espontâneos e não de atividades humanas. Desse modo, a única maneira de legitimar e comprovar as teorias dos pesquisadores no Piauí seria através de fósseis humanos datados do mesmo período.

Caro(a) acadêmico(a), enquanto isso não acontece, a data mais provável para a chegada de grupos humanos nas Américas seria 12.000 anos atrás, que é a idade dos primeiros fósseis encontrados na América. De uma forma ou de outra, o homem chegou ao continente americano e lentamente o foi povoando.

2.1.1 Os primeiros habitantes do Brasil

Por volta de 12.000 anos atrás, as características climáticas do Brasil eram muito diferentes das dos dias de hoje. Predominavam campos de vegetação baixa, as florestas eram menores e o frio era muito intenso. A megafauna era composta por animais de porte gigantescos, como: a preguiça gigante (fósseis desse animal foram encontrados em sítios arqueológicos no Brasil), tatus, tamanduás, capivaras entre outros.

Sobre os primeiros habitantes do território brasileiro, sabe-se muito pouco ainda. Sabe-se, no entanto, que muitos deles viviam em cavernas, faziam pinturas nas paredes de suas moradias e lascavam pedras para usarem como instrumento de corte. O fogo teve grande importância em suas vidas.

Entre os primeiros povoadores do território brasileiro estão o homem de Lagoa Santa, os homens de Umbu e os homens das conchas (o homem dos sambaquis).

FIGURA 1 – PINTURA RUPESTRE E FÓSSEIS DA PREGUIÇA GIGANTE



FONTE: Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/~foograf/heremoteriolund.JPG>>. Acesso em: 21 maio 2010.

O homem da região de Lagoa Santa (MG) viveu há pelo menos 12.000 mil anos atrás. Os primeiros fósseis foram encontrados por Peter Lund, em 1838, na Lapa Vermelha (Lagoa Santa). Eram seminômades e seus principais hábitos eram a prática da caça, pesca e coleta de vegetais.

Desenvolveram uma tecnologia lítica bem elaborada (*lithos* = pedra / indústria de pedra), fabricaram instrumentos polidos, como: batedores (quebra-coco), mão de pilão, bolas para triturar sementes (milho, etc.), machados e outros. Essa população viveu durante 8.000 anos na região.

FIGURA 2 – FÓSSIL DO HOMEM DE LAGOA SANTA



FONTE: Disponível em: <http://farm.static.flickr.com/146/431458432_7faf7e7eeb.jpg?v=o>. Acesso em: 21 maio 2010.



Caro(a) acadêmico(a), para um maior aprofundamento sobre a megafauna brasileira e a Pré-História no Brasil, sugerimos que você pesquise sobre esses assuntos. Para realizar a pesquisa, você poderá consultar revistas, sítios na internet, mas lembre-se de que o uso da internet, como ferramenta de pesquisa e para a complementação de seus estudos, deve ser realizado com seriedade.

3 PERÍODO MITOLÓGICO E O MUNDO GREGO

Cada um de nós, ao nascer, encontra-se no centro de um mundo já dado, que subsiste mesmo sem a sua contribuição. Em grande parte, ele é o produto de forças naturais, operando no universo desde tempos imemoriais; em pequena parte, do *homo sapiens*, aparecido na Terra há muito tempo. Convencionalmente, entretanto, só a partir de uma dezena de milhares de anos a espécie humana é vista como capaz de transformar em profundidade a si mesma e ao ambiente, quer dizer, de fazer história. História é uma palavra de origem grega, que significa investigação, informação. Ela surge no século VI antes da era cristã. Para nós,

seres humanos ocidentais, a História, como hoje entendemos, iniciou-se na região mediterrânea. De acordo com Bodei (2001, p. 15):

O vocábulo história (estórias, *istorie*, da raiz indoeuropeia, *wid + weid, vedere, ver*), designa uma indagação, em forma de narração, sob fatos que se presumem ocorridos e que vêm confiados à memória ou a documentos. Diversamente do que se poderia acreditar, estes acontecimentos não pertencem necessariamente ao passado remoto. Pelo contrário, para os pais fundadores da historiografia ocidental, Heródoto e Tucídides, os acontecimentos históricos são justamente aqueles de que somos testemunhas oculares ou que são relatados por quem os viu pessoalmente.

Vemos que os seres humanos, desde sempre, sentem necessidade de explicar para si próprios sua origem e sua vida. A primeira forma de explicação da realidade aparente, que surge nas primeiras sociedades, é o mito, sempre transmitido em forma de tradição oral. Conhecemos a existência, entre o quarto e o segundo milênio antes da era cristã, de sociedades mais complexas, nas quais existe a escrita e um governo centralizado, que dirige uma sociedade organizada em uma hierarquia social; nessas sociedades, as fontes históricas mais remotas são as inscrições, assim como os anais religiosos. Entre essas civilizações, destacam-se a egípcia e a mesopotâmica, duas das mais importantes na Antiguidade Oriental.

Na Grécia, por volta do primeiro milênio antes da era cristã, o mito começa a ter uma conotação diferente: vamos encontrá-lo na poesia, por exemplo, na *Ilíada*, poema épico atribuído a Homero. A explicação mítica não vai, evidentemente, desaparecer, continuando até hoje em quase todas as manifestações culturais. Ao recontar essas explicações em certo momento, os seres humanos passam a refletir sobre elas. É especialmente um estudioso dos mitos, Hecateu de Mileto, que analisa os mitos e lendas do mundo grego e resolve escrever aquilo que ele considera verdadeiro nessas narrações. A História, como forma de explicações, nasce unida à Filosofia e desde o início elas são bastante ligadas. Heródoto, de acordo com Hecateu, propõe-se a fazer investigações, a procurar a verdade. Assim, Heródoto é considerado o pai da História, sendo o primeiro a empregar a palavra no sentido de investigação, pesquisa. Ele e os primeiros historiadores gregos vão fazer indagações entre seus contemporâneos, aproveitando para escrever a história, bem como, as tradições orais e os registros escritos.

Os cidadãos gregos querem conhecer a organização de suas cidades-estados, as transformações que elas sofrem. Percebe-se que, em geral, os historiadores buscam explicações para os momentos e situações que atravessam as sociedades nas quais vivem. Heródoto, por exemplo, estuda, sobretudo, a guerra entre os gregos e os persas (490-479 a.C.). Outro historiador grego, Tucídides, dedicar-se-á ao estudo das guerras do Peloponeso, (conflitos ocorridos em as cidades-estados de Esparta e Atenas). Nesse sentido, portanto, os historiadores estão ligados à sua realidade mais imediata, espelhando preocupação com questões do momento, por isso, não vemos mais uma preocupação com questões com uma origem distante, remota, como existia nos mitos. A explicação não é mais atribuída aos deuses, começam a examinar os fatores humanos, a ação do clima, para cada fenômeno. Há uma preocupação com a busca da verdade aparente.

4 A HISTÓRIA NA IDADE MÉDIA

A Idade Média é um período em que se vê, associada à predominância da fé católica, uma enorme credulidade geral. Acreditava-se em lendas fantásticas, no paraíso terrestre, na pedra filosofal, no elixir da vida eterna, em cidades de ouro etc. Existiam lendas sobre os mares estarem infestados de monstros, sobre a Terra terminar de forma súbita por ser plana. Devido à forte influência cristã, a história da humanidade se desenrolava de acordo com um plano divino para os seres humanos, o que acarretou uma história de visão linear do tempo.

Nesse período histórico, temos a formação da civilização europeia ocidental, com sua afirmação de identidade e pertencimento a grupos distintos, nações diversas em sua origem geopolítica e cultural. Esse período é muito importante para nós, pois somos, em grande parte e por meio de muitas vias identitárias, herdeiros dessa civilização.

O início da Idade Média é marcado fortemente pela regressão cultural e demográfica, a população vive, em sua maior parte, no campo e quase ninguém sabe ler, somente poucos membros da Igreja Católica sabem ler e escrever. Grande parte dos escritos da época foi produzida pelo clero. São fontes de vidas de santos, anais e crônicas. A história escrita não apresentava o mesmo rigor crítico de investigação que apresentava a dos gregos, nem a procura de compreensão e explicação da realidade, pois o livro primordial, que ensinava todas as coisas, era a Bíblia e fora dela não existia explicação para qualquer fato ou acontecimento. A Bíblia era a referência máxima para qualquer investigação que se considerava histórica, científica. Toda essa mentalidade reinante refletiu-se na forma de escrever a história, na qual há uma grande presença do milagre, do maravilhoso e do impossível.



Caro(a) acadêmico(a), uma produção cinematográfica que retrata o contexto da produção intelectual durante a Idade Média sob o controle da Igreja Católica é o filme *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco.



O NOME DA ROSA (1986 – 130 min.), dirigido por Jean Jacques Annaud. Estranhas mortes começam a ocorrer num mosteiro beneditino localizado na Itália durante a baixa Idade Média, onde as vítimas aparecem sempre com os dedos e a língua roxos. O mosteiro guarda uma imensa biblioteca, onde poucos monges têm acesso às publicações sacras e profanas.

A chegada de um monge franciscano (Sean Conery), incumbido de investigar os casos, irá mostrar o verdadeiro motivo dos crimes, resultando na instalação do tribunal da Santa Inquisição. No filme, o monge franciscano representa o intelectual renascentista, que, com uma postura humanista e racional, consegue desvendar a verdade por trás dos crimes cometidos no mosteiro.

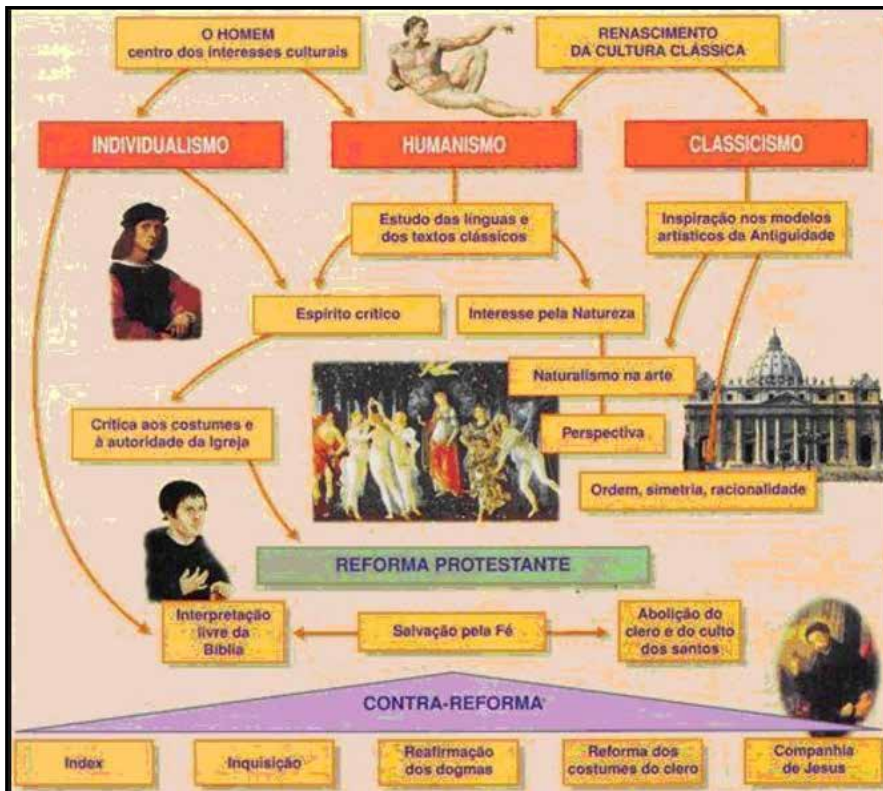
FONTE: Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=93>>. Acesso em: 8 maio 2010.

5 HISTÓRIA NO PERÍODO MODERNO

Durante o Renascimento, a cultura europeia ocidental, desprezando os quase dez séculos medievais, procura retornar à antiguidade greco-romana, seus valores, sua arte, sua investigação filosófica e histórica. A história, nesse período, terá um valor imenso, sobretudo, com a preocupação primordial pelos textos antigos e, por sua exatidão, com a pesquisa e a formação de coleções de moedas, objetos de arte, de inscrições antigas.

Estudiosos humanistas, tais como: Petrarca, Gianozzo Manetti, Lorenzo Valla, Marsilio Ficino, Erasmo de Roterdão, François Rabelais, Pico de La Mirandola e Thomas Morus, em uma linha que surge desde a segunda metade da Idade Média, revivem a tradição de crítica dos filósofos e historiadores da antiguidade. Do avanço dessas técnicas eruditas é que nascem ou se afirmam a cronologia (estudo das datas), a epigrafia (inscrições), a numismática (moedas), sigilografia (selos), heráldica (brasões), genealogia (linhagens familiares), diplomática (diplomas), onomástica (nomes próprios), arqueologia (vestígios de materiais antigos), filologia (escritos antigos). Há um esforço contínuo por meio dessas técnicas, para se aprender a escolher os documentos significativos, situá-los no tempo e no espaço.

FIGURA 3 – ESQUEMA DO PENSAMENTO RENASCENTISTA



FONTE: Disponível em: <<http://sol.sapo.pt/photos/olindagil3/images/1027368/536x480.aspx>>. Acesso em: 21 maio 2010.

No século XVIII, em uma sociedade em plena transformação, com a desestruturação final do sistema feudal e o avanço da ordem burguesa, surge o Iluminismo, corrente filosófica que procura mostrar a história como sendo o desenvolvimento linear progressivo e ininterrupto da razão humana. Para os iluministas, a Idade Média foi o período das trevas, mas, com o Iluminismo, o conhecimento se aproxima da verdade. A burguesia, que depois das guerras napoleônicas fica cada vez mais presente na Europa, vai procurar reorganizar suas formas de pensamento, buscando explicar a nova realidade. Não são mais os teólogos que estão no comando dessa explicação, mas sim os filósofos. O Liberalismo é a explicação, a justificação racional dessa nova sociedade; essa corrente filosófica reclama o progresso através da liberdade, contra a forte autoridade da Igreja e da Monarquia. Alguns historiadores desse período, chamados de liberais, são, muitas vezes, estadistas, homens envolvidos na ação política: com esse intuito, produzem suas obras.

No século XIX, temos a afirmação dos nacionalistas europeus e conflitos daí decorrentes. Nesse sentido, os Estados Nacionais (principalmente Inglaterra, Alemanha, Itália e França) ainda em formação e unificação vão estimular o interesse pelo estudo de sua história nacional. Cada país irá levantar a documentação referente ao seu passado. A Alemanha, em sua clara preocupação nacionalista, vai pesquisar, sobretudo, o período medieval e procurar valorizar sua origem bárbara, ou seja, germânica. É compilada, nesse período histórico, uma série documental a *Monumenta Germaniae Historica*, que é a mais importante coleção de textos medievais existentes até hoje. Dentro dessa visão nacionalista, encaixam-se alguns historiadores que são classificados como românticos, pois, dotados de certa contemplação sentimental da história, procuram uma volta ao passado, cheia de nostalgia. É na Alemanha que surge a preocupação de transformar a História em uma ciência, de acordo com a pesquisa realizada pelo *site* FlupSophia (2007):

O século XIX ficou conhecido pelo século da história, para além da importância de outras matérias importantes na definição deste século. Entre Schleiermacher e Dilthey, importantes nomes também na filosofia, este século conheceu também importantes autores para a constituição e formação da disciplina histórica, dentro dos quais se destacam Ranke, Droysen, Mommsen, Burkardt e Zeller – autores que formaram a Escola Histórica Alemã. Esta escola exerceu uma importante influência pela positividade em relação ao pensamento do autor. Porém, para além desta avaliação, Dilthey encontrou nesta escola uma insuficiência que quis ultrapassar. Em que consiste esta insuficiência ou limitação que Dilthey quis superar? Estes autores referidos limitaram-se a ser historiadores – a fazer história. A limitação que Dilthey quer superar diz respeito à reflexão epistemológica da história enquanto ciência. Assim, Dilthey, para além de historiador e de continuar a fazer história sob o ponto de vista positivo da ciência, procura, também, fazer essa reflexão epistemológica da história e é a isso que chamou de crítica da razão histórica. Todo este problema de uma reflexão epistemológica de Dilthey tem,

naturalmente, uma influência de Kant. Aquilo que Kant faz relativamente à ciência (como é possível a matemática? Como é possível a física?) – ou seja – fundamentação epistemológica da física e da matemática; Dilthey faz relativamente à história enquanto ciência humana: como é que é possível a história? Como são possíveis as Ciências Humanas? (generalizando). Este é o sentido criticista da sua doutrina/teoria. A história produz conhecimento científico – conhecimento positivo, mas como é que isso é possível? A História aparece como ciência (verdadeiramente científica) no século XIX, bem como o surgimento de todo aquele leque de ciências, chamadas ciências do homem, ciências sociais, (na Alemanha) ciências do espírito: *Geisteswissenschaften*, os ingleses preferiram chamá-la *moral sciences*. A História é, neste século XIX, a disciplina ou ciência mais importante no capítulo das ciências do espírito.

A Europa vive uma preocupação de grande desenvolvimento das ciências naturais, como a física e a química. Os historiadores alemães, em reação ao idealismo, querem que a História se torne uma ciência mais segura possível. Pretendem um grau de exatidão científica semelhante: a elaboração de métodos de trabalho análogos e efetivos, que estabelecessem leis e verdades de alcance universal. O maior nome dessa tendência chamada **escola científica alemã** é Leopold Ranke. Seu trabalho é exigente, seguro, mas essa linha de orientação vai acabar dando força ao positivismo histórico, iniciado no século XIX, que tem uma enorme influência até o presente momento.

Segundo essa forma de pensamento, cabe à História um levantamento científico dos fatos, sem procurar interpretá-los, cabe à Sociologia sua interpretação. Para realizar trabalhos considerados realmente científicos, historiadores acham que seria preciso ver o passado como algo morto, com o qual o presente em que se vive nada tem a ver, e que é possível, se houver uma atitude neutra em relação ao objeto do passado que se estuda.

Nessa nova sociedade que se impõe surge outra corrente filosófica, o Idealismo alemão, que traz enormes contribuições para a História. Seu maior nome foi Hegel, que estabeleceu uma nova atitude filosófica frente ao conhecimento. Essa atitude buscava superar o Racionalismo que endeusava a razão, como verdade absoluta, e mostrar que o conhecimento não é absoluto, mas se constitui como um movimento, o dos contrários (lei da dialética: tese, antítese e síntese).

No século XIX, temos a efetivação da sociedade burguesa e a implantação do Capitalismo industrial. Desde meados desse século, o Capitalismo é criticado como forma de organização da sociedade. Na crítica, destacam-se dois pensadores: Karl Marx e Friedrich Engels. Ambos elaboraram a teoria do materialismo dialético, uma nova concepção filosófica. Seu método aplicado à história humana é o materialismo histórico.

O materialismo histórico mostra que os seres humanos, para sobreviverem, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem. Fazem-no não isoladamente, mas em conjunto, agindo em sociedade; estabelecem, para tal, relações que não dependem diretamente de sua vontade, mas do mundo que precisam transformar e dos meios que vão utilizar para isso. Todas as outras relações que os seres humanos estabelecem entre si dependem dessas relações para a produção da vida, não sob uma forma de dependência mecânica, direta e determinante, mas sob forma de condicionamentos. O ponto de partida do conhecimento são as relações que os seres humanos mantêm com a natureza e com os outros seres; não são as ideias que vão provocar as transformações, mas as condições materiais e as relações entre os seres humanos (BORGES, 1993).

Para Marx e Engels, a história é um processo dinâmico, dialético, em que cada realidade social traz dentro de si o princípio de suas próprias contradições, o que gera a transformação constante na história. No processo histórico, essas contradições são geradas pela luta entre as diferentes classes sociais. Seu grande legado à história, portanto, é a contribuição para a análise do capitalismo e a introdução do novo método de análise da realidade.

Na Europa, o conhecimento histórico passa a ter presença no currículo universitário a partir do século XIX. Nas universidades, domina uma visão liberal e o materialismo histórico não é aí adotado, por estar associado, desde o seu surgimento, à crítica e à transformação revolucionária da sociedade capitalista. Aos poucos, porém, vão aparecendo influências dessa teoria da história; elas são parciais e, nos meios universitários, ainda predomina, até o século XX, a chamada história positivista; é uma história escrita sempre sob o viés nacional, orientada por preocupações essencialmente políticas.

É na França que ocorrem as primeiras transformações dessa história. Na década de 1930, trabalhos com uma nova concepção da história começam a ser publicados na revista *Annaes de História Econômica e Social*, cujo primeiro número é publicado em janeiro de 1929. Esse grupo ficou conhecido como escola francesa ou escola dos *Annales*, seus grandes iniciadores foram Marc Bloch e Lucien Febrev. Aceitam uma história total, que veja os grupos humanos sob todos os aspectos e, para tal, uma história que esteja aberta às outras áreas do conhecimento humano (BORGES, 2001).



A revista "*Annales d'histoire économique et sociale*" foi fundada em 1929, tendo como principais mentores Marc Bloch e Lucien Febvre. Sua nova abordagem para o estudo da História trouxe consequências e influências até os dias de hoje. A revista se consagrou conjuntamente com a obra de seus principais fundadores. Entre as obras de maior destaque daqueles que compuseram o movimento dos *Annales* encontram-se os "Reis Taumaturgos" de Marc Bloch, publicado em 1924, ou seja, antes da fundação da revista, e o "O Mediterrâneo" de Fernand Braudel.

FONTE: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_Mm4KBm6-mZU/SYwWlUvqk3I/AAAAAAAAAJY/Xw9-Ay9QVUw/s320/Capa+Tome+premier.jpg>. Acesso em: 9 maio 2010.

6 A HISTÓRIA NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO

A Segunda Guerra Mundial, ao projetar a importância dos EUA, da Rússia e do Japão, mostra aos historiadores a necessidade de rever suas posições eurocentristas. A Europa não poderia mais ser vista como o centro do mundo; explicar a História em função da história da civilização ocidental não faz sentido.

É preciso, para se entender a presente situação, começar olhar para outras partes do globo. As maiores influências nos trabalhos de História, da metade do século XX em diante, são, portanto, no mundo ocidental, a visão materialista histórica e a visão da história das civilizações, ligadas à escola dos *Annales*. Os herdeiros da chamada escola dos *Annales*, a partir de 1970, galgaram os mais importantes postos acadêmicos e editoriais. Produzem o que é chamado de "Nova História", inspiram-se em uma tradição interdisciplinar e procuram trabalhar a partir dos objetos, abordagens, fontes e documentos utilizados por outras disciplinas.

No período de 1970, no ensino de História, a tendência marxista foi marcante e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. O denominado materialismo histórico serviu de base para a elaboração de diversos materiais didáticos, condição que consolidou a organização de conteúdos da história das sociedades.

Em decorrência dos debates entre os marxistas, houve uma renovação importante sobre a concepção de poder, que era entendido sempre em suas relações com o Estado. Os novos estudos passaram a se preocupar com outras esferas de lutas e dominação. A produção da história social incorporou as lutas e os movimentos sociais provenientes de diferentes setores da sociedade. Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos, os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade das lutas por direitos trabalhistas, situaram a história social no centro das pesquisas históricas. Essa produção científica ficou conhecida como a **História dos Vencidos**.

Paralelamente às duas correntes, a marxista e a nova história, no decorrer dos anos de 1980, muitos historiadores se aproximaram dos sujeitos e objetos da Antropologia (ciência que estuda a cultura humana). O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos ágrafos (sem escrita), esquecidos ou anulados pela história das civilizações, como é o caso das populações indígenas e africanas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e os mitos, os objetos materiais, as construções. Atualmente, sedimentou-se uma história cultural que procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como a nova história cultural. Essa nova história cultural juntou-se com outra corrente que tem procurado renovar a história política. A investigação da história atual procura renovar os temas políticos, introduzindo a história das culturas políticas, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder.

Também vários historiadores têm-se dedicado a trabalhar com a história serial, produzindo conclusões a partir de fontes estatísticas organizadas em unidade de tempo e possíveis de comparações com outras disciplinas. Há, cada vez mais, uma preocupação pelo que existia na cabeça das pessoas, do ser humano, em todos os seus aspectos; assim, alguns trabalham com a chamada história das mentalidades. Há uma preocupação visível com o cotidiano dos diversos grupos sociais.

Do ponto de vista das técnicas de pesquisa, a História está em desenvolvimento constante, pois se percebe cada vez mais a perspectiva de que uma obra de História é uma construção do próprio historiador que se impõe, é ele quem escolhe seu objeto, escolhe como vai trabalhá-lo, expô-lo, em um abandono da crença positivista, em uma possível neutralidade, pelo distanciamento entre o historiador e seu objeto de estudo.

Não se pensa mais a história dos seres humanos como algo absoluto, objetivo, que está tudo pronto e basta buscar o assunto para compor a história, a partir do que determinado objeto ficou representado; o historiador, por sua vez, elabora sua própria representação, a história se faz com documentos e fontes, imaginação e ideias.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- A Pré-História está dividida em dois grandes períodos: o Paleolítico e o Neolítico.
- Os estudos da Pré-História brasileira vêm avançando e novas pesquisas e teorias têm sido divulgadas.
- Para compreender a vida de um ser humano, é necessário, primeiramente, conhecer sua história de vida, sua trajetória.
- O mito buscava explicar os fenômenos humanos e naturais. As civilizações gregas, egípcias e mesopotâmicas utilizavam o mito como forma de explicação.
- História é uma palavra de origem grega, que significa investigação, informação.
- Heródoto é considerado o pai da História e é o primeiro a utilizá-la no sentido de pesquisa, investigação.
- Durante a Idade Média a produção intelectual esteve sob o poder da Igreja Católica.
- O Renascimento Cultural redescobriu a cultura greco-romana.
- O século XVIII é o século das luzes (Iluminismo). Essa corrente filosófica procurou mostrar a História como sendo o desenvolvimento linear progressivo e ininterrupto da razão humana.
- A década de 30 do século XX é marcada por novos olhares para a História. A Revista dos *Annales* apresenta uma nova forma de conceber a História. Uma história que percebe os grupos humanos sob todos os aspectos e aberta a outras áreas do conhecimento.
- A tendência marxista serviu como embasamento teórico para a escrita da História a partir da década de 70 do século XX.
- A Nova História ressignificou a escrita da história a partir da década de 80 do século passado.
- A História Cultural considera tudo aquilo que o homem produz como fonte para a escrita da história.

- Não se pensa mais a História como algo inerte, sem vida, pelo contrário, as novas tendências historiográficas vêm apontando para uma história dinâmica.
- O historiador não está alheio à escrita da história, pelo contrário, o historiador elabora suas próprias representações da história.



- 1 Quais as características do conhecimento produzido pela História?
- 2 Qual a função do mito nas sociedades da Antiguidade?
- 3 Recrie os ambientes dos Períodos Paleolítico e Neolítico.
- 4 Caro(a) acadêmico(a) quando olhamos para trás e procuramos identificar, na história, os acontecimentos de uma época em que ainda não dominávamos a escrita, nos sentimos um tanto quanto perdidos ou confusos. A Pré-História, apesar de esquadrinhada por cientistas especializados (como os paleontólogos), ainda constitui um grande mistério para a humanidade. E quanto mais pesquisamos e descobrimos, mais curiosos ficamos. O cinema é uma das melhores formas de percebermos essa enorme sede de conhecimentos que possuímos a respeito da Pré-História. Existem várias produções que nos auxiliam a buscar informações sobre esse período. O filme a Era do Gelo 1 apresenta algumas situações vivenciadas na Pré-História. Essa atividade propõe que você assista ao filme e elabore um roteiro sobre o mesmo, identificando situações pertinentes a esse período.

FIGURA 4 – FILME: A ERA DO GELO 1



FONTE: Disponível em: <[http://julionanet.zip.net/images/ imagem1.jpg](http://julionanet.zip.net/images/imagem1.jpg)>. Acesso em: 9 maio 2010.

REFLEXÕES SOBRE HISTÓRIA E CULTURA

1 INTRODUÇÃO

Cultura é um termo que designa práticas e ações sociais que seguem padrões determinados no espaço e no tempo. Diz respeito a crenças, comportamentos, valores, leis, linguagem, instituições, regras morais que permeiam e caracterizam uma determinada sociedade. Em linhas gerais, o termo cultura designa a identidade própria de um grupo humano em um determinado território e num determinado período.

Os padrões de comportamento do homem e suas formas de organização social são mutáveis no tempo e no espaço. Nesse sentido, algumas formas padronizadas de agir permanecem, outras se transformam e outras, ainda, cedem lugar a novas formas. Por exemplo: os padrões de comportamento do homem brasileiro na atualidade não são os mesmos do homem de cinquenta anos atrás. Isso acontece, porque os padrões de comportamento do homem são transmitidos e apreendidos através da comunicação simbólica e essa comunicação é alterada com o passar do tempo.

O comportamento do homem em sociedade é o resultado da aprendizagem da comunicação simbólica. Essa comunicação acontece no processo de sociabilidade, ou seja, nas relações que os grupos sociais estabelecem, significando e ressignificando os elementos que compõem a cultura. Em linhas gerais, queremos dizer, caro(a) acadêmico(a), que o homem se constrói na relação com outros homens. Cabe aqui lembrar as teorias sociointeracionistas, que você estudou na disciplina de Psicologia da Educação e Aprendizagem.

Retornando ao termo cultura, o que deve ser ressaltado nessa definição é a indicação de que a cultura compreende todas as elaborações resultantes das capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade. Dessa forma, todos os homens possuem cultura.

Ao contrário do que se afirma no senso comum, quando se diz que um indivíduo não tem cultura, a cultura não é exclusiva das pessoas letradas, já que qualquer indivíduo socializado participa dos costumes, crenças e de algum tipo de conhecimento da sua sociedade.

2 AS DIFERENTES CULTURAS E SOCIEDADES

Todas as sociedades produzem cultura, tanto a mais singular e isolada quanto a mais complexa sociedade urbano-industrial possuem cultura. A cultura compreende técnicas de transformação da natureza, crenças, valores, pois representa o modo de vida própria de cada povo. A cultura de um povo é o modo próprio de convívio que ele desenvolveu. Assim, podemos afirmar que existe uma multiplicidade de culturas que devem ser compreendidas e respeitadas.

Não existem culturas superiores nem inferiores, mas apenas culturas diferentes. Não se pode afirmar que a cultura de determinada sociedade seja superior ou inferior à outra, pois, não nos compete julgar, emitir juízos de valor, porém, constatar como as coisas são e explicar como e por que elas ocorrem. Além do mais, cada cultura é uma realidade autônoma e só pode ser adequadamente compreendida a partir de si mesma. Quando alguém admite a superioridade ou inferioridade de alguma cultura, assim o faz porque adota o ponto de vista e os valores de alguma cultura em particular, ou seja, age de modo **etnocêntrico**.



Etnocentrismo é a tendência em perceber e julgar culturas e sociedades diferentes por meio do crivo dos valores de sua própria cultura. Historicamente, quando os europeus escravizaram os africanos, estavam sendo etnocêntricos, pois a justificativa para tal ação era a de que os africanos eram inferiores aos europeus, então poderiam ser escravizados.

Relativismo Cultural é a teoria filosófica que se baseia na relatividade do conhecimento e repudia qualquer verdade ou valor absoluto. Ela parte do pressuposto que todo o conhecimento é válido. Afirmando que todas as posições morais, todos os sistemas religiosos, todos os movimentos políticos, entre outros, são verdades que são relativas ao indivíduo.

2.1 DIFERENTES FORMAS DE VIDA

O professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando trabalha a disciplina de História, deve despertar no aluno a percepção de sua individualidade e a do outros, isto é, deve levar o aluno a compreender que somos seres únicos, mas que estamos inseridos em uma sociedade, em que as diferenças devem ser entendidas e respeitadas.

Levar o aluno a reconhecer as semelhanças e diferenças no modo de vida das diferentes sociedades no presente e no passado é uma das funções do ensino de História. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), para o ensino de História, orientam que se deve tratar o indivíduo, sua ação, seu papel na localidade e cultura, e as relações entre localidade, sociedade e mundo. Essa orientação remete a um ensino que permite ao aluno se situar no mundo,

conhecendo criticamente sua herança social e coletiva, bem como as memórias e os valores de sua sociedade.

No entanto, é necessário criar condições para que o aluno perceba que as sociedades se distinguem culturalmente e que cada uma, há seu tempo e a seu modo, constrói sua cultura e, conseqüentemente, sua História.

A sociedade está organizada em grupos sociais diversos, aos quais pertencemos. Lago (1996) define grupo social como um conjunto de pessoas reunidas por um ou mais motivos comuns e mantendo interação mais ou menos intensa ou duradoura. Dessa forma, podemos pertencer a diferentes grupos sociais ao mesmo tempo.

Vivemos em uma sociedade organizada em diversos grupos sociais e, em conseqüência, temos formas de vida que também são diferentes. Vivemos, agimos e pensamos de acordo com os grupos sociais nos quais estamos inseridos. Por exemplo: a forma de viver dos grupos sociais urbanos é diferente da forma de viver dos grupos sociais que vivem da agricultura.

2.2 DIFERENTES FORMAS DE FAMÍLIA

Trabalhar o grupo familiar e as suas variantes no tempo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é importante para aprofundar o autoconhecimento da criança e identificar sua realidade social.

As organizações familiares, ao longo do tempo, sofreram mudanças. No entanto, da mesma maneira que as famílias contemporâneas são diferentes das famílias do passado, também as famílias do presente se organizam de formas distintas. Nesse sentido, o conhecimento produzido pela História deve fornecer às crianças informações de que os grupos familiares atuais organizam-se, levados por fatores internos e externos, de maneiras diferentes.

A família é o primeiro grupo social que o sujeito faz parte. Isso torna a família uma temática importante na disciplina de História. Assim, vamos conhecer alguns tipos de famílias em momentos históricos diferentes.

A primeira representação de família que conhecemos era denominada de clãs, geralmente formadas por muitas pessoas, unidas por laços de parentesco e descendentes de um mesmo antepassado. Com o passar do tempo, essas relações familiares modificaram-se: a segurança individual, a defesa da propriedade e a responsabilidade com os outros passa a depender dos vínculos familiares. A família torna-se mais centralizada e, por meio da família, os indivíduos identificavam-se e criavam seus referenciais. Para além dos laços de sangue e afetivos, os participantes de cada grupo familiar encontravam-se ligados a compromissos (MACEDO, 1999). Existia uma rígida hierarquia sexual, em que o homem era considerado superior à mulher e, ainda, uma hierarquia etária, em que o filho mais velho tinha mais direito.

A partir do século XII, a Igreja Católica passou a regulamentar as relações familiares. Instituiu o casamento obrigatório entre os leigos e proibindo o casamento dos padres, essa instituição buscava disciplinar as relações sociais e reforçar o comportamento professado e difundido pelo cristianismo.

No século XV, o Estado Moderno Europeu inicia um processo de distanciamento da ação da Igreja Católica sobre as relações familiares. A Igreja já não é mais a única responsável por controlar e ordenar a vida das pessoas. Essas transformações são movidas pela expansão de novas ideias religiosas. A Europa está vivendo, nesse período, a propagação de novas religiões (Luteranismo, Calvinismo e o Anglicanismo). Aos poucos, a família vai se modificando, passando de uma unidade econômica para uma unidade movida por laços de afetividade. Nesse período, a criança começa a ser educada e protegida pela família.

O século XIX está alicerçado no fortalecimento e na consolidação da classe burguesa, que irá delinear a família moderna. Nesse modelo, a ideia de privacidade, de casa como espaço importante, em que a criança apreendia os primeiros referenciais sociais de comportamento em sociedade, ganha força. Esse modelo de família é tomado como padrão para se pensar o modelo de família nos dias atuais. No entanto, sabemos que não existe apenas esse modelo de família.

No Brasil, existiram vários modelos de família, como: a família patriarcal, a indígena e a dos escravos. A família patriarcal, formada pela elite branca, estruturava-se a partir da dependência da autoridade paterna. Incorporava um núcleo básico constituído pela esposa, filhos e outros componentes que possuíam relações com o patriarca (filhos ilegítimos, parentes próximos e distantes, afilhados, empregados e agregados). A autoridade do patriarca procurava preservar a honra e a linhagem familiar, sendo a hierarquia entre os componentes rígida.

A família indígena foi o primeiro grupo familiar existente no Brasil, porém, devido ao grande número de tribos existentes, é difícil estabelecer um modelo, sendo esses variados. No entanto, há semelhanças entre elas, como: o número de pessoas, a terra em que viviam era pertencente a todos, existiam responsabilidades pelo o que a comunidade possuía, a existência da divisão de tarefas por gênero (os homens caçavam, pescavam e cuidavam da defesa; as mulheres plantavam, colhiam e cuidavam das crianças).

Outro tipo de família foi a escrava, devido às condições em que chegavam ao Brasil, os africanos se reorganizavam em laços não consanguíneos. Na maioria dos grupos familiares compostos por escravos, a pessoa mais próxima e presente era a mãe, as crianças, em geral, não eram criadas pelas mães biológicas. De acordo com Castro (1997), em muitos casos, as mulheres escravas tinham como papel gerar filhos para serem escravos ou serviam como amas de leite das crianças filhas de seus donos. O que criava inúmeros e diferentes vínculos afetivos. Mudanças e permanências têm marcado o grupo social familiar brasileiro nas últimas décadas, pois já não podemos mais pensar em um único modelo, como o patriarcal, por exemplo.

Uma diversidade familiar compõe a sociedade brasileira e, em consequência, o universo da escola: famílias nucleares (pai, mãe e filhos); família só com mãe e filhos; com pais separados; filhos residindo com avós, tios, primos, enfim, os mais diversos tipos de parentesco habitando juntos.

Outra mudança na sociedade brasileira diz respeito à posição social, profissional e cultural da mulher. A tradicional família patriarcal, na qual somente o pai mandava e era o provedor dessa família, vem se tornando mais igualitária, em que homens e mulheres passam a ocupar papéis com o mesmo nível de responsabilidade.

Com base na vivência do aluno, é interessante propor que selecione e apresente histórias de diferentes famílias. Essa tarefa auxilia a criança no entendimento do que é uma família e sua importância social, e também o porquê das diferenças e semelhanças no tempo e no espaço dos grupos familiares.

2.3 DIFERENTES FORMAS DE ESCOLA

A escola é um grupo social do qual a criança faz (ou fará parte), a inserção neste grupo remete a criança ao contato com diferentes culturas. A escola, junto com a família, é um dos primeiros pontos referenciais de sociabilidade da criança.

A instituição escolar, assim como outras instituições, também sofreu mudanças ao longo do tempo. No Egito, por exemplo, o objetivo da escola era formar o funcionário escriba para administrar as riquezas do faraó. Na Grécia, a preocupação era formar cidadãos para governar as cidades-estados.

Com a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica, ocorrida na Europa entre os séculos XVI e XVIII, a instituição escolar, na configuração que conhecemos hoje, expandiu-se no cenário europeu. No entanto, essas escolas estavam vinculadas às ordens religiosas católicas e protestantes, que, por sua vez, separavam a nobreza e a burguesia das classes populares.

A educação, como um direito para todos, só viria com a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII, que vislumbrará a escola como local privilegiado para ampliar e corrigir a educação familiar, que não estava mais dando conta das demandas que a sociedade em transformação vinha exigindo.

No Brasil, as primeiras iniciativas em criar escolas se deram com os padres jesuítas, que até a Reforma Pombalina dominaram o cenário educativo. Com a expulsão dos padres jesuítas, organizou-se uma educação com vínculo ao estado monárquico, no entanto, as escolas somente atendiam aos filhos da elite brasileira.

A defesa em prol de uma escola pública e de direitos para todos só viria com a Proclamação da República, em 1889. O governo republicano criou um novo modelo de escola, denominado de Grupos Escolares, que buscava tirar do atraso as formas, os métodos de educar no Brasil. O modelo dos grupos escolares está na origem da escola moderna no Brasil nos dias atuais, isto é, a configuração escolar dos grupos tem sido mantida na educação até hoje.

Devemos chamar a atenção de nossos alunos para os diferentes estabelecimentos de ensino ao longo do tempo, para que eles percebam que também fazem parte de grupos sociais que apresentam semelhanças e diferenças. Um recurso é o trabalho com fotos, diários, maquetes, desenhos.

3 DIFERENTES FORMAS DE REGISTRAR A HISTÓRIA: DA PRÉ-HISTÓRIA À PÓS-ESCRITA

Os períodos da História europeia, que organizam os conteúdos para a disciplina de História nas escolas brasileiras, estão divididos em quatro grandes períodos, que são identificados a partir das transformações vivenciadas pela humanidade. São eles: a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea, esses períodos são marcados pela presença da escrita.

A historiografia europeia convencionou que a história só começou a ser registrada com o surgimento da escrita. No entanto, as sociedades ágrafas também produziram culturas. Como fica essa questão? Como você caro(a) acadêmico(a) resolveria essa problemática?

A linha divisória entre a Pré-História e a História é atribuída ao tempo em que surgiram os registros escritos. A importância da escrita para a História e para a conservação de registros vêm do fato de que esses permitem o armazenamento e a propagação de informações não só entre indivíduos, mas também por gerações.

Na Pré-História, o homem buscou se comunicar por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Por meio desse tipo de representação (pintura rupestre), trocavam mensagens, passavam ideias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas.

Com o passar do tempo, as civilizações perceberam a necessidade em registrar suas ações do cotidiano, como: conquistas, festas, rituais etc. Então, passaram a criar símbolos para poder representar as coisas e, cada vez mais, esses símbolos foram sofrendo modificações.

A escrita foi um dos principais instrumentos para a transformação das sociedades, pois além de ser uma forma de comunicação, também auxiliava na normatização das condutas sociais, políticas e culturais. Não podemos esquecer que as primeiras fontes históricas encontradas sobre a escrita eram Leis, usadas para regular e criar normas de convivência entre os grupos humanos



Para aprofundar o conhecimento sobre a escrita e as sociedades sem escrita, sugerimos a leitura do texto: Da Pré-História à Pós-Escrita, dos professores Clinio Jorge de Souza e Ady Arlene Amorim de Souza, encontrado no ambiente virtual de aprendizagem ou no site <<http://www.facecla.com.br/revistas/rece/trabalhos-num1/artigo01.pdf>>.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- Cultura é um termo que designa práticas e ações sociais que seguem padrões determinados no espaço e no tempo.
- Os padrões de comportamento do homem e suas formas de organização social são mutáveis no tempo e no espaço.
- O comportamento do homem em sociedade é o resultado da aprendizagem da comunicação simbólica.
- Ao contrário do que se afirma no senso comum, quando se diz que um indivíduo não tem cultura, a cultura não é exclusiva das pessoas letradas, já que qualquer indivíduo socializado participa dos costumes, crenças e de algum tipo de conhecimento da sua sociedade.
- A cultura de um povo é o modo próprio de convívio que ele desenvolveu. Assim, podemos afirmar que existe uma multiplicidade de culturas que devem ser compreendidas e respeitadas. Não existem culturas superiores nem inferiores, mas apenas culturas diferentes.
- O etnocentrismo julga qualquer manifestação cultural a partir de um valor próprio.
- O Relativismo cultural aponta para a relatividade dos valores culturais, isto é, cada indivíduo possui uma forma diferente de compreender dadas situações.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História orientam que se deve tratar o indivíduo, sua ação, seu papel na localidade e cultura, e as relações entre localidade, sociedade e mundo.
- Uma diversidade familiar compõe a sociedade brasileira e, em consequência, o universo da escola: famílias nucleares (pai, mãe e filhos); família só com mãe e filhos; com pais separados; filhos residindo com avós, tios, primos, enfim, os mais diversos tipos de parentesco habitando juntos.

AUTOATIVIDADE



- 1 Pontue a diferença entre o conceito de cultura, baseado no senso comum, e a concepção de cultura. Depois, procure apontar a presença de diferenças culturais na sociedade.
- 2 Caro(a) acadêmico(a), vamos refletir sobre o conceito de diferença cultural e a prática pedagógica. Em que medida esse conceito pode ajudar você a pensar sua prática pedagógica com os alunos? Escreva um pequeno texto e socialize com a turma.
- 3 Qual a importância da escrita para as sociedades humanas? Reflita sobre essa questão e socialize com seus colegas.

CATEGORIAS BÁSICAS NO ESTUDO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

Ao ensinar história, muitas vezes nos deparamos com algumas categorias básicas. Categorias como civilização, sociedade, poder, economia, tempo, relações sociais, relações de produção, cotidiano, imaginário, memória e identidade, que estão presentes nos textos, nos materiais didáticos.

É importante situar o aluno na compreensão do significado dessas categorias. Todavia, é necessária uma leitura a respeito das mesmas. Nesse sentido, optamos por fazer recortes de algumas das categorias citadas, apresentando-as no contínuo deste tópico.

2 TEMPO

O tempo é uma medida de movimento e as formas de mensurá-lo se modificam de acordo com os referenciais adotados. Estudar as categorias temporais e aplicá-las no contexto da sala de aula é de suma importância para o indivíduo, uma vez que o ajuda a entender a trajetória da sociedade, assim, como, a sua própria. No entanto, o tempo estudado pela história é um tempo específico e, para compreendê-lo, vamos, caro(a) acadêmico(a), ler o texto a seguir:

O TEMPO CRONOLÓGICO E O TEMPO HISTÓRICO

O tempo é uma questão fundamental para a nossa existência. Inicialmente, os primeiros homens, ao habitarem a Terra, determinaram a contagem desse item por meio da constante observação dos fenômenos naturais. Dessa forma, as primeiras referências de contagem do tempo estipulavam que o dia e a noite, as fases da lua, a posição de outros astros, a variação das marés ou o crescimento das colheitas pudessem metrificar “o quanto de tempo” se passou. Na verdade, os critérios para essa operação são diversos.

Não sendo apenas baseada em uma percepção da realidade material, a forma com a qual o homem conta o tempo também pode ser visivelmente influenciada pela maneira com que a vida é compreendida. Em algumas civilizações, a ideia de que houve um início em que o mundo e o tempo se conceberam juntamente vem seguida pela terrível expectativa de que, algum dia, esses dois itens alcancem seu fim. Já outros povos entendem que o início e o fim dos tempos se repetem através de uma compreensão cíclica da existência.

Apesar de ser um referencial de suma importância para que o homem se situe, a contagem do tempo não é o principal foco de interesse da História. Em outras palavras, isso quer dizer que os historiadores não têm interesse pelo tempo cronológico, contado nos calendários, pois sua passagem não determina as mudanças e acontecimentos (os tais fatos históricos) que tanto chamam a atenção desse tipo de estudioso. Dessa maneira, se esse não é o tipo de tempo trabalhado pela História, que tempo tal ciência utiliza?

O tempo empregado pelos historiadores é o chamado “tempo histórico”, que possui uma importante diferença do tempo cronológico. Enquanto os calendários trabalham com constantes e medidas exatas e proporcionais de tempo, a organização feita pela ciência histórica leva em consideração os eventos de curta e longa duração. Dessa forma, o historiador se utiliza das formas de se organizar a sociedade para dizer que um determinado tempo se diferencia do outro.

Seguindo essa lógica de pensamento, o tempo histórico pode considerar que a Idade Média dure praticamente um milênio, enquanto a Idade Moderna se estenda por apenas quatro séculos. O referencial empregado pelo historiador trabalha com as modificações que as sociedades promovem na sua organização, no desenvolvimento das relações políticas, no comportamento das práticas econômicas e em outras ações e gestos que marcam a história de um povo.

Além disso, o historiador pode ainda admitir que a passagem de certo período histórico para outro ainda seja marcado por permanências que apontam certos hábitos do passado, no presente de uma sociedade. Com isso, podemos ver que a História não admite uma compreensão rígida do tempo, onde a Idade Moderna, por exemplo, seja radicalmente diferente da Idade Média. Nessa ciência, as mudanças nunca conseguem varrer definitivamente as marcas oferecidas pelo passado.

Mesmo parecendo que tempo histórico e tempo cronológico sejam cercados por várias diferenças, o historiador utiliza a cronologia do tempo para organizar as narrativas que constrói. Ao mesmo tempo, se o tempo cronológico pode ser organizado por referenciais variados, o tempo histórico também pode variar de acordo com a sociedade e os critérios que sejam relevantes para os estudiosos do passado. Sendo assim, ambos têm grande importância para que o homem organize sua existência.

FONTE: Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/historia/o-tempo-cronologico-tempo-historico.htm>>. Acesso em: 11 maio 2010.

3 RELAÇÕES DE PRODUÇÃO

Relações de Produção é um conceito elaborado por Karl Marx, no século XIX, e que recebeu muitas definições e utilizações posteriores. Resumidamente, as relações de produção são as formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material.

Segundo a teoria marxista, nas sociedades de classes, as relações de propriedade são expressões jurídicas das relações de produção. Assim, nas sociedades de classes, as relações de produção são relações entre classes sociais, proprietários e não proprietários. As relações de produção, conjuntamente com as forças produtivas, são os componentes básicos do modo de produção, a base material da sociedade.

Dois tipos de relações sociais de produção que se complementam: relações no processo de trabalho (divisão de tarefas) e relações face às condições e meios de produção (propriedade ou não dos meios de produção).

4 COTIDIANO

É comum o cotidiano ser entendido como o dia a dia, como algo que envolve monotonia e repetição. Entretanto, cotidiano é mais do que o dia a dia e, além disso, ele pode ser o lugar da mudança (SILVA; SILVA, 2010).

Há pouco consenso na definição de cotidiano. Para Certeau (2002), por exemplo, o cotidiano se compõe de numerosas práticas ordinárias e inventivas, que não seguem padrões impostos por autoridades políticas ou institucionais. Já para Heller (1992), a vida cotidiana é a vida de todo o homem e todos já nascem inseridos na sua cotidianidade, na qual participam com toda a sua personalidade: com todos os sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias, ideologias. Heller (1992) identifica e delimita as partes que constituiriam a vida cotidiana como a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (SILVA; SILVA, 2010).

No decorrer do século XX, as renovações conceituais e metodológicas da História propiciaram abertura para o estudo do cotidiano, que começaram a ganhar espaços com a corrente historiográfica chamada Nova História (SILVA; SILVA, 2010). Dessa maneira, todas as ações humanas construídas no dia a dia ganham sentido para o estudo da História. A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, sendo a própria matéria da história, matéria no sentido de fornecer subsídios para o conhecimento histórico.

É a partir do cotidiano, dos aspectos que o compõem (trabalho, lazer, religiosidade, modos de morar, de falar, entre outros), que o trabalho do professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser ressignificado, no sentido de possibilitar uma aprendizagem em história mais significativa, mais próxima daquilo que é vivenciado pelo aluno.

De acordo com Silva e Silva (2010), as estratégias de ensino e aprendizagem devem contar com a inventividade de cada professor e com a realidade de cada escola. Porém, há algumas abordagens da História do Cotidiano que estão ao alcance de quase todos os professores: o trabalho com fontes históricas diversas, que representem o cotidiano de períodos passados, desde fotografias, gravuras até registro de cultura material expostos em museus, como móveis, roupas, utensílios domésticos etc. No entanto, não se deve estudar o cotidiano de forma isolada ou enfatizando o lado pitoresco do passado. É preciso abordá-lo em sua íntima relação com as questões culturais, sociais, econômicas e políticas de cada época e sociedade.

5 IMAGINÁRIO

Imaginário é uma palavra que desde as últimas décadas do século XX invadiu a produção da História no mundo ocidental. Intrinsecamente, envolvido com a chamada Nova História francesa e com a produção de uma História das Mentalidades, seu estudo, no entanto, ultrapassa as fronteiras da História, atingindo a Antropologia e a Filosofia.

Imaginário significa o conjunto de imagens guardadas no inconsciente coletivo de uma sociedade ou de um grupo social; é o depósito de imagens de memória e imaginação. Ele abarca todas as representações de uma sociedade, toda a experiência humana, coletiva ou individual: as ideias sobre a morte, sobre o futuro, sobre o corpo (SILVA; SILVA, 2010).

O conceito de representação, por sua vez, está em íntima conexão com o de imaginário e diz respeito à forma pela qual um indivíduo ou grupo vê determinada imagem, determinado elemento de sua cultura ou sociedade.

A forma como lemos uma imagem muda constantemente e depende de nossa posição na estrutura social. Desse modo, é possível estudarmos a evolução das representações de uma imagem ao longo do tempo. Assim, podemos perceber que as imagens não são fixas nem imóveis, bem como as representações que constituem o imaginário mudam também de acordo com o período (SILVA; SILVA, 2010).

O estudo das representações e do imaginário pode ser feito tanto sobre as imagens iconográficas quanto sobre os discursos, pois ambos reproduzem figuras de memória, e cada imaginário é um traço da mentalidade coletiva de sua época. Nesse sentido, uma obra de arte está repleta de imagens da memória e da imaginação, e nunca expressa somente as ideias de seu autor, mas remete ao contexto histórico que o envolve (SILVA; SILVA, 2010).

6 MEMÓRIA

A memória é a presença do passado. É uma construção psíquica e intelectual, que implica numa representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas a de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Nesse sentido, podemos dizer que a memória também é coletiva, pois “seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ‘ao que muda’, as rupturas que são o destino de toda a vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade da percepção de si e dos outros” (ROUSSO, 1998, p. 94-95).

De acordo com Le Goff (1994), a memória é a propriedade de preservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas, que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas ou reinterpretadas como passadas.

7 IDENTIDADE

O conceito de identidade vem levantando muitas questões nas ciências humanas, gerando vários conceitos, como: identidade nacional, identidade étnica, identidade histórica, identidade social, cada uma com seus significados e métodos de análise próprios. O conceito de identidade vem sendo trabalhado pela disciplina de História dentro dos novos interesses gerados pela interdisciplinaridade.

Wolton (1999) define identidade como o caráter do que permanece idêntico a si próprio, como uma das continuidades que o Ser mantém consigo mesmo. Nesse sentido, a identidade é uma característica própria do indivíduo, sendo um sistema de representações que permite a construção do eu. Todavia, a noção de identidade remete à condição da cidadania, que por sua vez, no caso do Brasil, está associada ao registro do documento de identidade. Esse documento é a representação oficial do indivíduo como sujeito de direitos e de deveres.

Essa noção representa uma das identidades sociais do sujeito, ou seja, o sujeito é um ser social, um ser único, que estabelece relações coletivas. Quando discutimos, em sala de aula, questões como o respeito à diversidade, estamos inserindo discussões que remetem à noção da construção da identidade. Nesse sentido, as noções de cidadania devem ser também abordadas, para que o aluno perceba que esses conceitos são resultados de um processo histórico, político, social e cultural.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- O conhecimento produzido pela História apresenta categorias básicas, como: memória, tempo, cotidiano, identidade, entre outros, que são importantes para a difusão do saber dessa ciência.
- O tempo é uma medida de movimento e as formas de mensurá-lo se modificam de acordo com os referenciais adotados.
- O tempo empregado pelos historiadores é o chamado “tempo histórico”, que possui uma importante diferença do tempo cronológico.
- As relações de produção são as formas como os seres humanos desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material.
- O cotidiano é mais do que o dia a dia e deve ser entendido como o lugar da mudança.
- A forma como vemos uma imagem muda constantemente e depende de nossa posição na estrutura social.
- A memória é a presença do passado.



Prezado(a) acadêmico(a), apresentamos, a seguir, um trava-língua que será utilizado na realização da autoatividade deste tópico. Você pode encontrar esse trava-língua, bem como outros, no *site*: <<http://www.alzirazulmira.com/trava.htm>>.

Tempo perguntou ao Tempo
 Quanto Tempo o Tempo tem
 O Tempo respondeu ao Tempo
 Que o Tempo tem tanto Tempo
 Quanto o Tempo o Tempo tem

1 Esses versos, oriundos da sabedoria popular, remetem à noção de tempo. O Tempo é uma categoria fundamental para o ensino de História. Assim, caro(a) acadêmico(a), responda às atividades a seguir:

- a) Defina tempo e reflita sobre a função dessa categoria para o ensino de História.
 - b) O tempo utilizado pela História é o tempo histórico. Diferencie tempo cronológico de tempo histórico. Em seguida, reflita sobre a relação de um com o outro.
- 2 Enumere algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar. Em seguida, relacione-as como possíveis fontes ao estudo da História.
- 3 Defina imaginário e reflita sobre a construção de um imaginário coletivo.

QUE HISTÓRIA QUEREMOS ENSINAR?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Nessa unidade vamos:

- compreender a trajetória do ensino de História e as intencionalidades desta disciplina no contexto escolar;
- compreender o processo de invisibilidade histórica a que foram submetidos determinados grupos sociais;
- perceber o movimento historiográfico que busca inserir os grupos sociais que foram excluídos da História no Brasil;
- refletir sobre as propostas teóricas metodológicas para o ensino de História a partir das propostas curriculares e dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- perceber a configuração da História para o ensino desta disciplina no século XIX;
- entender a escrita dos livros didáticos de História no Brasil.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em cinco tópicos e em cada um deles você encontrará atividades visando à compreensão dos conteúdos apresentados.

TÓPICO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA

TÓPICO 2 – A INVENÇÃO DO BRASIL

TÓPICO 3 – PROPOSTAS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

TÓPICO 4 – A HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

O ENSINO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

A História é parte integrante do currículo da Educação Básica. O conhecimento produzido pela história possibilita a formação de um sujeito capaz de se reconhecer como parte integrante da sociedade em que está inserido.

Todavia, compreender o contexto da produção da história escolar é importante para identificar os elementos que constituem essa disciplina, tais como: objeto, método, conteúdo.

A história do ensino de História no Brasil é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de se circunscrever à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar (FONSECA, 2003).

O objetivo desta Unidade é compreender os encaminhamentos dados ao ensino de História enquanto disciplina integrante do currículo escolar, bem como as intencionalidades que perpassavam a relação de ensino e aprendizagem.

2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS

A História como disciplina escolar nem sempre se manteve fiel à estrutura de organização como a conhecemos hoje. Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com as ciências humanas em particular. Somente a partir do século XVIII é que a História ganhou contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado (FONSECA, 2003).

Até o século XVII a predominância era de uma História apoiada na religião, fazendo com que o curso da História humana se definisse pela intervenção divina, ou seja, Deus estaria no centro dos acontecimentos e as coisas aconteciam à sua vontade.

A História só alcança seu estatuto científico, com procedimentos metodológicos guiadores da investigação, com objetivos definidos entre os séculos XVII e XVIII. Sua afirmação como ciência se dá no momento em que as outras áreas do conhecimento também ganhavam esse estatuto.

Na Europa, no início do século XIX, a educação passou a ser vista como responsabilidade do Estado. A organização dos sistemas de ensino público, na Europa, variou conforme as conjunturas nacionais, no entanto, pode-se dizer que havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais.

Nesse momento, a História, como campo de conhecimento, começou a apresentar maior sistematização em termos de investigação e de métodos e, aos poucos, é inserida nas escolas como disciplina escolar, cabendo-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria.

Por meio de programas oficiais e livros didáticos, a disciplina de História tinha o objetivo de difundir uma história de grandes feitos, de grandes heróis, pois era elaborada sobre o estreito controle dos detentores do poder (FONSECA, 2003).

Dessa forma, a História como disciplina escolar estava marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas (FONSECA, 2003).

A tendência predominante no ensino de História impunha um ensino diretivo, não crítico, em que a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos e com caráter político-institucional. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno estavam marcados pelo autoritarismo, pela centralidade do poder na figura do professor, o ensino era inquestionável, as informações trazidas nos livros didáticos não eram passíveis de problematização. A atitude do aluno frente às informações era passiva e receptiva. A organização do currículo obedecia a uma periodização mais usual da História Geral e da História do Brasil, a cronologia estava organizada em fatos políticos considerados de grande significação.

Nos anos 80 do século XX, inicia-se um movimento na educação brasileira reivindicando um ensino mais democrático. A disciplina de História não ficou fora das pautas dos debates que buscavam uma educação mais democrática e participativa. Os anos 80 caracterizam uma nova orientação na historiografia e, em consequência, uma nova tendência no ensino de História, que veremos, caro(a) acadêmico(a), mais adiante.

3 PÁTRIA, MORAL E CIVISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A independência do Brasil, em 1822, não alterou em nada a configuração política e econômica, no entanto, em relação à educação, as escolas de primeiras letras (escolas primárias) ficavam sob a responsabilidade do Estado monárquico brasileiro.

As escolas de primeiras letras, destinadas ao ensino do ler, escrever e contar, utilizavam para a leitura, entre outros textos: A Constituição do Império de 1824 e História do Brasil. O ensino de História associava-se a lições de leitura, que objetivavam fortalecer o senso moral por meio de deveres com a Pátria e seus governantes. Nesse sentido, a proposta para o ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se manteve no decorrer dos séculos XIX e XX. “Os conteúdos passavam a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à pátria, integrada como eixos indissolúveis” (BITTENCOURT, 2004, p. 65).

O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que a História profana ou laica. A moral cívica vinculava-se a uma moral religiosa: textos com histórias sobre a vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e que haviam se tornado verdadeiros heróis pelo martírio.

A história da pátria também estava organizada em narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações.

Segundo Bittencourt (2004), foi somente no final da década de 80 do século XIX, com o fim do sistema escravista e com o aumento populacional proveniente dos processos de entrada de imigrantes europeus e da reorganização urbana nos grandes centros do país, que se ampliaram os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo, então, os direitos sociais e civis ser estendidos a um número maior de pessoas. Havia a necessidade de aumentar o número de alfabetizados, já que essa era a condição para a aquisição da cidadania.

Com a Proclamação da República foi instituído o direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuraram proporcionar a escolarização para um número maior de pessoas, novos programas curriculares foram implementados, com o objetivo de buscar sedimentar uma identidade nacional que atendesse as novas exigências do modelo político vigente. O ensino de História, desde o primeiro ano escolar, deveria despertar no aluno os valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação rumasse para o progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. Nesse período, encontramos vários estudos históricos que mostravam uma aproximação significativa dos modelos culturais europeus e os modelos culturais brasileiros.

Os feitos de grandes homens, seres de uma elite predestinada, povoam os conteúdos da História ensinada nas salas de aula. De acordo com Bittencourt (2004, p. 64):

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções das tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus [...]. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo.

O político Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior, em seu famoso e polêmico livro, escrito em 1900, “Por que me ufano de meu país” organizou os conteúdos básicos da história da Pátria: a riqueza e a beleza da terra, das matas e rios, o clima, a gente mestiça, risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização, e a cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos.



Prezado(a) acadêmico(a), o Livro de Afonso Celso de Assis Figueiredo Júnior, escrito em 1900, apresenta um panorama de Brasil associado ao discurso das elites brasileiras. Este livro contempla uma visão de Brasil para além dos problemas sociais, políticos e culturais. A ideia de Ufano diz respeito ao enaltecimento. Você pode acessar o livro no endereço eletrônico: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ufano.html>>.

A partir da década de 30 do século XX, com a criação do Ministério da Educação (MEC), o sistema escolar no Brasil foi se organizando de maneira mais centralizada e os conteúdos passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais. Segundo Bittencourt (2004), duas características identificam o ensino de História: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “herói nacional”, e os festejos do 7 de setembro.

José Joaquim da Silva Xavier – o Tiradentes – foi um dos integrantes da Inconfidência Mineira ocorrida em Minas Gerais, em 1789. Este foi o primeiro movimento que objetivava transformar o Brasil em uma República. Preso como traidor da coroa portuguesa, foi enforcado, esquartejado e teve seus membros espalhados por locais diferentes. Se a monarquia considerou Tiradentes um traidor, a República o colocou como símbolo do movimento. Assim, Tiradentes deixava de ser bandido para se tornar herói do novo modelo político brasileiro no final do século XIX. Hoje, esse personagem histórico compõe as páginas dos livros didáticos como um herói brasileiro.

FIGURA 5 – TIRADENTES



FONTE: Disponível em: <<http://guiadicas.net/fotos/2009/04/vida-e-morte-de-tiradentes.jpg>>. Acesso em: 23 maio 2010.

Todavia, percebemos que nesse período a função do ensino de História era ainda o de enaltecer os grandes feitos de heróis e personagens ilustres da sociedade brasileira. Sinalizamos que o cidadão comum não era percebido e nem registrado nessa história.

4 A MEMORIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

O método de ensino da História presente nos livros didáticos produzidos no século XIX indicava o predomínio da memorização. Aprender História significava saber de cor nomes, fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos (BITTENCOURT, 2004).

Os conteúdos organizavam-se em textos e as atividades se apresentavam sob a estrutura de perguntas e respostas. Assim, o aluno deveria repetir, oralmente ou por escrito, exatamente o que o livro apresentava.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar [...]. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o “exercício da memória”, constituindo os chamados métodos mnemônicos (BITTENCOURT, 2004, p. 68-69).

No entanto, o que prevaleceu no ensino de História no Brasil foi a decoração de nomes, datas e principais acontecimentos da História. Sendo comum a recitação de poesias que incentivavam o patriotismo. E, para preservar, consolidar essa memória, as escolas passaram a preparar comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias como: teatros, desfiles, músicas, apresentações que contavam com a participação do aluno, de suas famílias e de autoridades públicas.

Um aspecto que precisa ser considerado sobre a memorização como método de ensino e aprendizagem da História é o de situá-lo historicamente, para evitar um anacronismo histórico, ou seja, para evitar uma confusão de fatos, datas. A circulação desse método ocorreu em um determinado contexto histórico. Todavia, ainda é comum ouvirmos professores, alunos, pais, entre outros, queixando-se desse tipo de opção teórico-metodológica para o ensino de História.

5 ESTUDOS SOCIAIS

Nos anos 30 do século passado, começaram a surgir as propostas de Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias.

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo, os conteúdos dessa área, auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade. Os programas fundamentavam-se nos estudos da psicologia cognitiva (BITTENCOURT, 2004).

Essa fundamentação deveria introduzir o aluno nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária, propondo um estudo que fosse iniciado com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nesse sentido, o passado mais próximo era o imediato: o familiar, o local, o escolar.

Na década de 60, os Estudos Sociais foram introduzidos em algumas escolas, denominados de estudos vocacionais. Com o golpe militar em 1964 e, posteriormente, a reforma no sistema educacional, que colocará em vigor a Lei nº 5.692, em 1971, essa área foi introduzida em todo o sistema de ensino, em substituição às disciplinas de História e Geografia.



Caro(a) acadêmico(a), fica a dica para você entender um pouco mais a Lei mencionada anteriormente.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

Todavia, houve certa dificuldade em estabelecer os conteúdos históricos dos Estudos Sociais, em consequência da condição de síntese que a área tendia a desempenhar.

Na Escola, a disciplina de Estudos Sociais deveria formar os valores morais. No entanto, considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como: a família, as condições de trabalho e ética (BITTENCOURT, 2004).



Prezado(a) acadêmico(a), o termo ufanista vem de ufano, que significa orgulho de algo. O sentimento ufanista, desenvolvido na disciplina de Estudos Sociais, objetivava enaltecimento, criar um orgulho entre os brasileiros em relação à pátria, à nação, ou seja, buscava difundir um sentimento de pertença da nação brasileira e, nesse sentido, os brasileiros deveriam sentir orgulho de ser brasileiros.

As matérias que compunham os Estudos Sociais eram: a Geografia Humana, a Sociologia, a Economia, a História e a Antropologia Cultural. Consideradas ciências morais, essas disciplinas foram unificadas e tinham como objetivo atender os problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos, visando, também, explicar o mundo capitalista organizado nos modelos de democracia norte-americano.

Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante – e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre símbolos pátrios (hino e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos”. A comemoração ou rememoração da descoberta do Brasil, da independência do Brasil, da abolição dos escravos e da proclamação da República tornou-se sinônimo de “ensino de História” (BITTENCOURT, 2004).

6 RUPTURAS, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A História, inicialmente ensinada por métodos exclusivos de memorização, aos poucos, passou a incorporar os métodos ativos inspirados na psicologia cognitiva. No decorrer dos anos 30 do século XX, o domínio de conteúdos, tipo enciclopédicos, que garantissem o bom desempenho nas avaliações, constituía-se no modelo ideal para o ensino de História.

A partir dos anos 80 do século XX, iniciaram-se, em âmbito mundial e nacional, debates que buscavam apresentar novos caminhos para o ensino de História. Partindo do meio acadêmico, as discussões chegaram ao final da década até a Educação Básica. Essa intensificação de novas buscas para se dar novo sentido ao ensino de História tiveram origens diversas: nas críticas aos programas elaborados, naquela década e nas anteriores, expressas em suas orientações positivistas e depois marxistas e, finalmente, nas repercussões e divulgação das novas tendências historiográficas.

Essas novas tendências, na escrita da História, enquadravam-se no modelo de história francesa, que tiveram origem na Escola dos *Annales*, no final da década de 20, e na sua terceira geração, que lançou a obra organizada por Jacques Le Goff e, posteriormente, a História social inglesa e a nova história cultural passaram a marcar de maneira definitiva a produção historiográfica brasileira e, conseqüentemente, o ensino da História. Essa renovação historiográfica coloca em evidência novos temas, novos objetos e novos métodos para a produção do conhecimento histórico.



Lembre-se, caro(a) acadêmico(a), do que vimos sobre a Escola dos *Annales* na Unidade 1 deste caderno.

As novas tendências historiográficas possibilitaram rompimentos com a história positivista. Dentre esses, podemos citar: a negação da ideia de objetividade e de transparência absolutas dos documentos, que, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente questionados pelo historiador a partir de questões do presente; o conhecimento histórico deixa de ser mera duplicação do real, pois, embora o conhecimento histórico seja fundamentado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais e evidências, entre

essas, a visão de mundo ao qual o historiador se posiciona; o abandono da visão linear da história, passando a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; e a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como: a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Psicologia, entre outras.

Os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história.

As relações sociais existentes no cotidiano – as de poder explícitas ou ocultadas, as diversidades culturais e a percepção de múltiplas temporalidades expressas em mudanças e permanências, as resistências, a busca da construção da identidade dos sujeitos, da construção da história local, das inter-relações do local com o regional, o nacional e o mundial – passam a dar significado para a história.

As renovações historiográficas, as novas concepções de ensino-aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento e das teorias sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social, propiciaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História.

Todavia, o desenvolvimento do raciocínio histórico, em oposição a um ensino que visa apenas à memorização, implica em várias mudanças nas concepções e práticas do ensino da História.

7 FORMAR O CIDADÃO

Atualmente, os discursos em âmbito educacional tendem a evidenciar a formação de sujeitos capazes de lidar com a complexidade da vida social e dos problemas que se apresentam no tempo presente. A natureza complexa da sociedade atual exige que se leve em conta, na análise e solução, um maior número de pontos de vistas, o que pressupõe a formação de visões mais globalizadoras e estruturas mentais de raciocínio mais flexíveis.

A complexidade das sociedades nas quais vivemos, em que a interligação entre diferentes nações, governos, políticas, estruturas econômicas e sociais levam a análises também integradas, deve ser considerada em todas as dimensões, de forma inter-relacionada e integrada. Nesse sentido, espera-se que as aprendizagens que incluam a articulação das dimensões científicas, étnicas, históricas, culturais favoreçam a formação de alunos melhor preparados para o exercício da cidadania.

LEITURA COMPLEMENTAR

OS SUPERBRASILEIROS

Renilson Rosa Ribeiro

O universo infantojuvenil é povoado de heróis e de figuras míticas. Os (super) heróis estão presentes em livros, gibis e filmes. Em suas múltiplas versões, revelam-se ao mundo por feitos fantásticos, realizando atos de coragem, salvando vidas e arriscando a sua própria por uma causa maior. Há aqueles que marcaram gerações e continuam na ativa, como Batman, Super-Homem e Homem-Aranha. Outros são personagens reais, do esporte e das artes, que se transformaram em ídolos por seus feitos, criando uma legião de fãs entre crianças e adolescentes, como o piloto Ayrton Senna, tricampeão da Fórmula 1, e o cantor Renato Russo, líder da banda de rock Legião Urbana. O herói é sempre um exemplo a ser seguido.

O que isso tem a ver com o ensino de História no Brasil? Muito. Ele também traz em suas narrativas a presença de heróis e líderes que se destacaram em determinadas situações ou eventos. Por muito tempo, as lições de História do Brasil se notabilizaram pelo relato de datas e feitos de grandes, geralmente homens de Estado ou políticos, responsáveis pela construção ou defesa da nação em diferentes contextos. No livro *Por que estudar História?*, voltado para alunos do Ensino Médio, o historiador Caio César Boschi afirma que essa concepção de História esteve em voga no século XIX, consagrada pelo escritor escocês Thomas Carlyle (1795-1881). Na obra *Os heróis: o culto dos heróis e o heroico na História*, escrita em 1841, Carlyle defendia que a História da humanidade era fruto dos grandes homens. Eles seriam os símbolos de todas as lutas e conquistas. Em muitas dessas narrativas, a exagerada glorificação dos personagens era envolvida por um discurso ficcional e místico-religioso.

No Brasil, o culto aos heróis nacionais esteve sempre associado à recuperação de um passado glorioso. Um dos princípios básicos desse pensamento era o da ação individual em nome do coletivo, do sacrifício em prol da nação. Basta analisar alguns livros didáticos, desde o começo do século XX, para se identificar o elenco dos heróis no panteão nacional. Eles seriam os grandes protagonistas dos principais eventos formadores de nossa História. É o caso de figuras como Pedro Álvares Cabral, padre Anchieta, Tiradentes e D. Pedro I.

Em seu famoso livro *História do Brasil (Curso superior)*, Rocha Pombo (1875-1933), professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal, destacou nos anos 1920 a figura dos bandeirantes paulistas, representados por Raposo Tavares, Domingos Jorge Velho e Anhangüera.

As aventuras pelo interior da Colônia são exaltadas por uma narrativa épica e romanceada, na qual os bandeirantes são os grandes responsáveis pelo desenho das fronteiras do Brasil. Além deles, Pombo dedicou páginas memoráveis à figura de Tiradentes, o herói eleito pelo discurso republicano: do

cenário da Inconfidência Mineira, o alferes foi elevado à condição de líder da revolta e de herói crucificado em nome da futura pátria. Para Pombo, Tiradentes é um dos personagens principais da nossa História, símbolo da resistência à tirania de Portugal e vítima das mazelas da colonização. Outra figura de destaque no livro é o príncipe D. Pedro, tido como o mentor da independência brasileira. Para Pombo, foi D. Pedro o protagonista dos eventos que culminaram no 7 de setembro, assumindo um posto elevado na lista de heróis da nação.

Escrevendo nos anos de 1940 sua *História do Brasil para a primeira série ginasial*, livro amplamente adotado até o período militar pós-1964, Joaquim Silva, professor dos colégios Andrews e São Luiz, na cidade de São Paulo, também ajudou a exaltar os heróis nacionais. Embora crítico da colonização portuguesa, acusando-a de responsável pelo atraso do país, Silva não poupava elogios aos jesuítas. Os padres José Anchieta e Antônio Vieira são celebrados como responsáveis pela manutenção da unidade da Colônia por meio da evangelização: salvavam os índios bárbaros pela catequese e os colonos pela vigilância da moral e dos bons costumes cristãos. Os perigos e privações enfrentados pelos virtuosos jesuítas no sertão em busca do indígena completam o relato épico produzido pelo autor.

Assim como Rocha Pombo, Joaquim Silva elogia o herói Tiradentes, praticamente travestido de Jesus Cristo – morto em nome dos ideais de liberdade, sem trair seus pares e enfrentando seu fim com resignação e coragem. Para o autor, o sangue do herói sacrificado fez a árvore da liberdade crescer no solo brasileiro e lançou as sementes da independência, alimentando ainda mais os sentimentos de nacionalidade e de amor à terra no espírito dos colonos.

Terminada a ditadura, seria chegada a hora de pôr os pés no chão? Nem tanto. A democratização traz de volta a liberdade para repensar o país, mas quem disse que conseguimos viver sem heróis? Em *História & Vida* (1980), os irmãos e professores Nelson e Claudino Piletti bem que tentaram defender outro tipo de heroísmo. Para eles, se a maior virtude nacional é coletiva, nosso herói só pode ser...o povo! Mas não um povo genérico. Como vítimas dos séculos de desigualdade que marcaram nossa História, índios e negros merecem o mais alto posto, por terem lutado contra o domínio português. Em contrapartida, jesuítas e bandeirantes, antes engrandecidos, são agora criticados por terem colaborado com a dominação dos indígenas.

Os irmãos Piletti estavam ligados ao pensamento de autores de tradição marxista, como o intelectual uruguaio Eduardo Galenao (1940-) e o jornalista norte-americano Leo Huberman (1903-1968). Pensamento que faz o Brasil ganhar também novos heróis individuais. É o caso de Zumbi. Ignorado ou tratado de forma marginal por outros autores, o líder do conflito no Quilombo dos Palmares se transforma em símbolo de uma história popular de resistência. Narrar a história de Zumbi era denunciar o mito de “democracia racial” e a ideia de uma escravidão amena e benigna. A descrição da luta e da morte de Zumbi aproximava-se muito daquela feita sobre Tiradentes nas páginas de *História & Vida*.

O próprio Tiradentes não perdeu seu lugar no Olimpo. Mas nos anos de 1980 ele mudou de cara. Afinal, não fazia mais sentido lembrar a imagem do militar instituída pelos livros didáticos produzidos pós-golpe de 1964. O alferes se torna um herói popular, símbolo da abertura e da redemocratização, traduzindo a esperança de um novo tempo para o povo. Em *História & Vida*, o lado heroico de Tiradentes é contraposto à figura patética do rei D. João VI, retratado como um homem medroso e despreparado, e a um oportunista D. Pedro I, visto como herdeiro de uma Coroa responsável pela exploração do Brasil – ou seja: a tradição de crítica ao passado colonial leva os Piletti a diminuir a imagem do agente do grito de independência do Brasil.

De uns tempos para cá, os heróis brasileiros estão todos em xeque. Não os personagens em si, mas a forma como são rememorados. As produções didáticas recentes, inspiradas nas propostas dos Parâmetros Curriculares (PCN/MEC, 1997) e na literatura acadêmica contemporânea, procuraram trabalhar com os alunos a ideia de como os heróis e mitos são historicamente construídos. Bom exemplo é a coleção *História Temática* (2007), volume “Diversidade Cultural e Conflitos”, escrito pelos professores Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catteli Junior. Os autores enfatizam as relações entre a criação de mitos e a memória coletiva, destacando os usos políticos e ideológicos das figuras heroicas nos diferentes contextos históricos. O caso de Tiradentes, por exemplo, ganha uma nova roupagem. O livro analisa sua imagem a partir do contexto da Inconfidência Mineira, mas também como uma invenção do panteão nacional da nascente República. Sobre Zumbi dos Palmares, os professores tiveram a preocupação de demonstrar como sua história foi apropriada pelo movimento negro como símbolo da luta contra o racismo. Embora relativizando o papel desses personagens, os autores da coleção *História Temática* reconhecem a força das figuras heroicas para o país, presentes em nosso cotidiano ao nomear ruas, praças, bairros e monumentos. Parece ser impossível narrar a História do Brasil sem eles.

Mesmo sabendo que o Brasil não existiria sem seus heróis, a reflexão sobre a forma como são construídos os mitos e símbolos nacionais nos ajuda a repensar o papel dos indivíduos na História. As tramas históricas não podem ser entendidas como dependentes do destino de poucos, de façanhas ou vontades individuais, em que quase não se destaca a dimensão coletiva das lutas por mudanças ou a resistência exercida por grupos em defesa de seus direitos.

Os sujeitos históricos, como sugerem os próprios PCN, têm suas particularidades e sua força. São líderes de lutas para transformações ou permanências na sua realidade, atuando em grupo ou de forma isolada: trabalhadores, mulheres, escravos, camponeses, religiosos e políticos, entre outros. Esse tipo de compreensão ajuda a diminuir a névoa da mística e da celebração em torno dos heróis nacionais. Em seu lugar, entra em cena o exercício reflexivo e crítico sobre a ação social de indivíduos, grupos ou classes sociais.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- Compreender o contexto da produção da história escolar é importante para identificar os elementos que constituem essa disciplina, elementos como: objeto, método, conteúdo.
- Até o século XVII a predominância era de uma História apoiada na religião, em que o curso da História humana definia-se pela intervenção divina.
- Através de programas oficiais e livros didáticos, a disciplina de História tinha o objetivo de difundir uma história de grandes feitos, de grandes heróis, pois era elaborada sobre o estreito controle dos detentores do poder.
- Os anos 80 caracterizam uma nova orientação na historiografia e, em consequência, uma nova tendência no ensino de História.
- O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que a História profana ou laica.
- O ensino de História proposto nas escolas da República era o de contribuir para a formação do cidadão brasileiro. Para preservar, consolidar essa memória, as escolas passaram a preparar comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias, como: teatros, desfiles, músicas, apresentações que contavam com a participação do aluno, de suas famílias e de autoridades públicas.
- Nos anos 30 do século passado começaram a surgir as propostas de Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias. O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade.
- Os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história.



- 1 Qual a diferença entre a História Sagrada e a História Profana?
- 2 O fragmento de texto a seguir apresenta uma tendenciosidade em relação à escrita da História. Elabore um texto apontando essas tendenciosidades.
Os livros didáticos de História tinham o objetivo de difundir uma história de grandes feitos, de grandes heróis, pois era elaborada sobre o estreito controle dos detentores do poder.
- 3 A partir dos anos 80 do século XX, a História enquanto disciplina escolar começa a ganhar uma nova configuração pedagógica. Que configuração era essa e como ela alterará o ensino de História no Brasil?
- 4 “As novas tendências historiográficas possibilitaram rompimentos com a história positivista”. Justifique essa afirmativa.

A INVENÇÃO DO BRASIL

1 INTRODUÇÃO

Na primeira unidade deste caderno, buscamos perceber o homem como sujeito histórico, no sentido de percebê-lo enquanto agente que modifica a sociedade e, em consequência, também é modificado por ela. Refletimos também que a alteração na maneira de escrever a história vem dando visibilidade a sujeitos e grupos sociais que, por um longo período, ficaram à margem da historiografia, sujeitos que foram apagados, excluídos do processo de construção histórica e, consequentemente, excluídos do ensino de História.

Assim, este tópico tem como objetivo permitir a compreensão do processo de invisibilidade histórica a que foram remetidos determinados grupos sociais. Todavia, abordaremos também o movimento que a Nova História vem difundindo, no sentido de dar visibilidade a esses grupos sociais.

A História Cultural, por meio da abordagem teórico-metodológica, vem ressignificando a escrita da História no Brasil, no intento de analisar as experiências cotidianas dos homens e mulheres comuns, evidenciando o seu papel como sujeitos históricos, que estabelecem relações e que interferem e sofrem interferências do seu contexto.

2 A HISTÓRIA DO BRASIL E O PROCESSO DE INVISIBILIDADE E EXCLUSÃO

O cenário brasileiro, no final do século XIX e no início do XX, foi marcado por uma política modernizadora, que se preocupou em higienizar os espaços urbanos por meio de propostas que objetivavam **limpar** os espaços considerados insalubres para a sociedade. Os sujeitos que não se ajustavam nesse processo foram excluídos. Porém, que sujeitos eram esses que não se enquadravam aos critérios sociais nesse período?

Esses sujeitos eram: os mendigos, as crianças de rua, as prostitutas, os bêbados, ou seja, sujeitos que não obedeciam a um padrão social implantado pela sociedade naquele momento. Esse padrão social foi idealizado por médicos, cientistas, intelectuais, ou seja, pelas pessoas cultas da sociedade brasileira e tinha como proposta criar um tipo ideal de homem brasileiro, um tipo educado, civilizado, higienizado, que se amoldasse ao projeto de um Brasil moderno.

Esse projeto de higienização urbana afetou também a moradia desses sujeitos, isto é, as habitações nas quais essas populações moravam foram destruídas e as pessoas despejadas de seus lares. Cabe aqui lembrar a importante obra da literatura brasileira do final do século XIX, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. **Tendo como cenário uma habitação coletiva, o romance difunde as teses naturalistas, que explicam o comportamento dos personagens, com base na influência do meio, da raça e do momento histórico.**



Caro(a) acadêmico(a), sugerimos que leiam o livro **O Cortiço**, de Aluísio de Azevedo. Lançado em 1890, *O Cortiço* relata a vida em uma habitação coletiva de pessoas



pobres na cidade do Rio de Janeiro. O romance tornou-se peça-chave para o melhor entendimento do Brasil do século XIX. Evidentemente, como obra literária, ele não pode ser entendido como um documento histórico da época. Mas não há como ignorar que a ideologia e as relações sociais representadas de modo fictício em *O Cortiço* estavam muito presentes no país. O autor naturalista tinha uma tese a sustentar sua história. A intenção era provar, por meio da obra literária, como o meio, a raça e a história determinam o homem e o levam à degenerescência.

A obra está a serviço de um argumento. Aluísio se propõe a mostrar que a mistura de raças em um mesmo meio desemboca na promiscuidade sexual, moral e na completa degradação humana. Além disso, o livro apresenta outras questões pertinentes para pensar o Brasil, que ainda são atuais, como a imensa desigualdade social.

FONTE: Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estude/literatura/materia_415646.shtm>. Acesso em: 15 maio 2010.

Se as ações políticas no contexto social se voltavam para a exclusão desses sujeitos, a História enquanto disciplina escolar também não os inseriu em seus estudos, em seus textos, isto é, o que se percebe na historiografia brasileira é que tais sujeitos não estão presentes na história contada nos livros.

A invisibilidade e o desfavorecimento histórico, social e cultural brasileiro contemplam, ainda, outras categorias sociais, como: os africanos, afrodescendentes e os índios, que durante muito tempo ficaram à margem da História do Brasil. Todavia, se partimos da ideia de que todos os homens têm historicidade, mudamos de foco a nossa perspectiva de estudo da História.

Você deve estar se perguntando: o que esse conteúdo tem a ver com o ensino de História na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental? Partindo desse processo, podemos pensar que a constituição étnica brasileira é formada por diversas nacionalidades. No final do século XIX, essa composição,

essa miscigenação do povo brasileiro era um entrave que comprometia o futuro da nação, por isso, os intelectuais, os cientistas, naquele momento, articulavam projetos que excluíssem esses grupos considerados inferiores. Os historiadores daquele período incorporaram essas idealizações à escrita da história e, para dar ares de nação moderna, civilizada, retiraram, excluíram e desfavoreceram determinados grupos sociais, remetendo-os à invisibilidade histórica.

2.1 O ÍNDIO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Quando os europeus chegaram às Américas, as terras desse continente já eram habitadas.



Prezado(a) acadêmico(a), na Unidade 1 deste caderno, abordamos a presença de grupos humanos no continente americano. Refletimos sobre as teorias migratórias e sugerimos um estudo sobre a Pré-História brasileira. Agora, vamos estudar sobre a presença do índio na História do Brasil.

Na maioria dos livros didáticos de História, as populações indígenas somente aparecem a partir de 1500, com a chegada dos portugueses e com o processo de conquista europeia sobre o território brasileiro. Se fizermos uma análise nos livros didáticos de História, perceberemos que a maior parte desses livros apresenta as questões indígenas da seguinte forma: mostram as sociedades indígenas sob um bloco monolítico, ou seja, apresentam as populações indígenas como sendo todas pertencentes a uma mesma categoria, como se fossem todas iguais; atribuem-lhes estereótipos como passividade, simplicidade cultural, incivilidade e, em contrapartida, apresentam os brancos europeus associados a características de superioridade, isto é, o branco europeu é retratado no livro didático como civilizado.

Ao invés de evidenciarmos, de forma positiva, as diferentes formas de viver das populações indígenas, acabamos por inferiorizá-las. Essa prática não ocorre apenas quando nos referimos à História, mas também, revela-se em ações do presente. Um exemplo é o Dia do Índio (19 de abril). Como geralmente são conduzidas as comemorações ao dia do índio nas escolas? Na maioria, e apenas nesse dia, os professores reúnem as crianças para comemorar e então lhes apresentam o modo de viver: a caça, a pesca, o nomadismo, a bravura, o fato de os índios andarem nus e de pintarem os corpos. Ao final, geralmente, as crianças saem da escola portando cocares e com os rostos pintados. No entanto, perguntamos: será que a diversidade da cultura dos diferentes povos indígenas no Brasil foi apresentada a esses alunos?

FIGURA 6 – ÍNDIOS GUARANIS



FONTE: Disponível em: <http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/historia/imagens/indios_brasil_2.jpg>. Acesso em: 27 maio 2010.



Comemora-se em 19 de abril o dia do Índio. A questão pertinente é a de como são organizados os conhecimentos em relação às sociedades indígenas? Como são conduzidas as atividades que buscam mostrar o índio. Já parou para pensar nessa questão? Prezado(a) acadêmico(a), se esses questionamentos ainda não fizeram parte de suas reflexões, vale a pena fazer o exercício nesse momento.

A visão que ainda prevalece nas escolas é a do índio selvagem, a do índio que caçava, pescava, colhia frutos para se alimentar ou, ainda, a do gentil conquistado, submisso ao europeu. Sob essa perspectiva, duas ideias são reforçadas. A primeira delas parte do pressuposto de que as sociedades indígenas só passaram a se transformar a partir do contato com o europeu, que lhes trouxe civilização, isto é, as populações indígenas, anteriormente, viviam num estado quase selvagem, de pouco ou nenhum desenvolvimento e o contato com o europeu vai modificar essa condição. A segunda ideia defende que as populações indígenas sofreram sem poder exercer resistência aos processos de genocídio e exclusão empreendidos pelas populações autodenominadas superiores.

Refletindo sobre essas questões, caro(a) acadêmico(a), podemos perceber que as populações indígenas foram excluídas da história, porque eram consideradas inferiores e essa condição não lhes garantia um lugar na escrita da história, que objetivava fazer uma história de grandes feitos com grandes heróis, uma história de vencedores.

Assim, a diversidade cultural, as diferentes línguas, as diferentes maneiras de conceber, ver, agir e viver no mundo, maneiras particulares de cada cultura indígena brasileira, foram excluídas, invisibilizadas pela História que manteve, então, o índio como sendo o dominado.

O significado da palavra índio sob a perspectiva da história europeia define os habitantes das terras descobertas. Esses habitantes foram denominados índios, porque Cristóvão Colombo, quando chegou à América Central, acreditava ter chegado à Índia. Assim, durante muito tempo, a América ficou conhecida como a Índia Ocidental. No entanto, não podemos esquecer que essa é uma explicação sob o ponto de vista europeu que tentou homogeneizar os índios, como se fossem todos iguais.

Todavia, o sentido que as populações indígenas conferem à palavra índio é diferente da dos europeus. Para compreendermos essa relação, vamos ler o texto a seguir, que apresenta o sentido da palavra índio, a partir da visão de um homem tapuia, com o qual também é possível refletir sobre a leitura de mundo, sobre a cultura, a história, a tradição oral e a relação com a natureza.



Caro(a) acadêmico(a), o termo Tapuia é um termo histórico utilizado no Brasil para designar os povos indígenas. Originalmente, os índios brasileiros estavam divididos em dois grandes grupos, um sendo os tupis-guaranis (tupinambás) e outro denominado tapuias, que habitavam regiões mais interiores.

O índio não chamava e nem chama a si mesmo de índio. O nome “índio” veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito índio habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores de Tradição do Sol, da Lua e do Sonho. Então, o que é o índio, para o índio? Eu vou responder conforme me foi ensinado pelos meus avós, através do *Ayvu rapyta*, passado de boca a boca com a responsabilidade do fogo sobre a noite estrelada, e através das cerimônias e encontros por que tenho passado com os ancestrais na terra e no Sonho. Para aprender o conhecimento ancestral, o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do Ser. O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas e do modo pelo qual são nomeadas. É dessa maneira, então, que começaremos. Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de assento, diz-se na língua *ayvu*. É uma vida entoada numa forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor.

Quando o espírito é entoadado, torna-se, passa a ser, ou seja, possui um tom. Antes de existir a palavra índio para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem por afinidade, formando clãs, que formam as tribos, que habitam as aldeias, constituindo nações. Os mais antigos vão parindo os mais novos. O índio mais antigo dessa terra denominada Brasil se autodenomina Tupy, que, na língua sagrada, o abanhaenga, significa **tu** = som; **py** = pé, assento; ou seja, o som-de-pé, o som assentado, o entonado. De modo que índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma. [...]. Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal.

FONTE: Jecupé (1998, p. 13-14)

Uma das funções do ensino da História hoje é desconstruir essa imagem idealizada do índio e fazer com que nossos alunos percebam, que, no processo de conquista do território brasileiro, esses personagens não foram totalmente submissos, passivos, pelo contrário, estabeleceram resistências ao domínio do branco europeu. Para isso, é importante que, primeiro, seja considerado que **índio não é tudo igual**, e sim, a existência de populações indígenas brasileiras marcadas pelas diferenças.

Diferenças como a língua. No Brasil, são quatro os troncos linguísticos existentes: Macrojê, Tupi, Aruák e Karib. O Tupi está dividido em dez famílias com quarenta línguas diferentes, sendo a maior dessas famílias, a Tupi-Guarani, com 21 línguas. O Macrojê divide-se em 12 famílias subdivididas em quarenta línguas diferentes. A Aruák, por sua vez, subdivide-se em 21 línguas.

Existem outras famílias com línguas diferentes: Arawá, Katukina, Guaikuru, Pano, Txapakura, Nambikwara, Tukano, Yanomani, Maku, que também estão subdivididas em famílias. Outras diferenças, que podem ser apontadas, entre as populações indígenas, são: a organização do trabalho, as técnicas de produção, o modo de construir suas habitações, as relações sociais, a arte plumária, a pintura corporal, entre outras.

No entanto, não são apenas as diferenças que devem ser trabalhadas, as semelhanças também devem ser apresentadas. Semelhanças como: a importância da terra. Para as diferentes sociedades indígenas, a terra apresentava-se sob uma mesma configuração, isto é, a terra era para quem trabalhava nela; a divisão do trabalho por sexo e idade e o acesso ao conhecimento, todos os membros do grupo tinham acesso ao conhecimento necessário para a sobrevivência física e cultural.

De acordo com Boulos Júnior (2004), três blocos conceituais devem ser levados em conta para abordar a temática indígena em sala de aula: as diferenças entre as sociedades indígenas; mudanças e permanências; dominação e resistência.

Existem, no Brasil, segundo o Ministério da Educação (Censo Escolar de 2005), cerca de 2.323 escolas indígenas e 163.693 alunos alfabetizados por professores indígenas na língua de seu próprio povo e em português. Essa ação aumenta a esperança de preservação das culturas indígenas.

Em 10 de março de 2008, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.645 que 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”.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”
(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

FONTE: 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>. Acesso em: 20 maio 2010.

Dessa forma, os conteúdos que dizem respeito à história e cultura das diferentes sociedades indígenas no Brasil são acrescentados ao currículo de Educação Básica e deverão ser trabalhados pelos professores que compõem as redes de ensino público e privado.

Perceber as diferenças e respeitá-las é um passo importante para que a História dê legitimidade a essas populações, evidenciando o seu importante papel na construção da história brasileira.



Caro(a) acadêmico(a), para complementar seus estudos sobre a questão da chegada dos portugueses no Brasil, a forma como se ocuparam das terras que já eram habitadas pelas diversas populações indígenas existentes, bem como a forma como esses indígenas eram tratados, sugerimos que assistam ao filme **Desmundo** (2003, 101 minutos, dirigido por Alain Fresnot). O filme está enquadrado no século XVI, momento da expansão marítima portuguesa e o achamento de novas terras. Desprovido de qualquer sentimentalismo, "Desmundo" é o reflexo cru dos primórdios da nação brasileira, povoada de nativos, de grotescos civilizadores e de párias que buscam refúgio numa terra de ninguém.



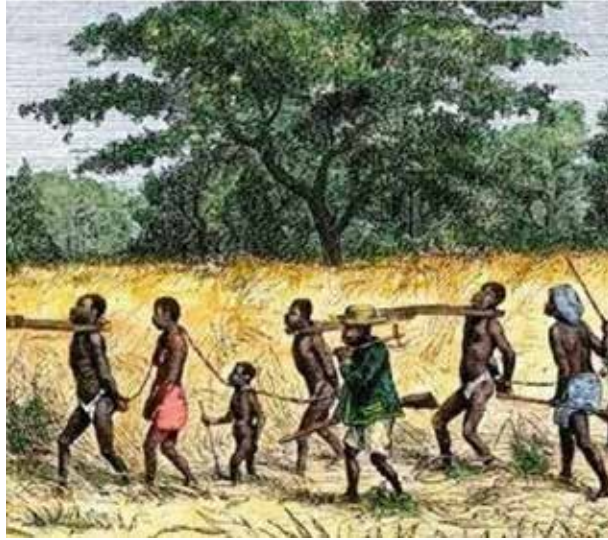
FONTE: Disponível em: <<http://www.adorocinemabrasileiro.com.br/filmes/desmundo/desmundo-poster01.jpg>>. Acesso em: 15 maio 2010.

2.2 O AFRICANO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Outro grupo que foi invisibilizado do processo histórico do Brasil foi o africano. As ideias e imagens, que povoam os cenários mentais da sociedade brasileira sobre a África e os africanos, são resultados de um intenso processo de apropriação e invenção do diversificado e heterogêneo conjunto de formas e sentidos utilizados para observar as sociedades daquele continente. Representações formadas por elementos herdados de uma longa e multifacetada tradição e por outros fabricados a partir das experiências históricas mostram o africano e afro-brasileiros como submissos, inferiorizados, incivilizados e passíveis de escravização. O certo é que, boa parte dessas imagens associa os africanos a uma série de leituras depreciativas, apesar de existirem também os esforços em sentido contrário.

A imagem caricatural do africano na sociedade brasileira é a do negro acorrentado aos grilhões do passado, imagem construída pela insistência e persistência das representações da África como a terra de origem dos negros escravizados, de um continente sem história e repleto de animais selvagens. A África é tida sempre como o diferente com relação aos outros continentes, há um bloqueio sistemático em pesar o africano sem o vínculo da escravidão.

FIGURA 7 – CAPTURA DE NEGROS DESTINADOS À ESCRAVIDÃO



FONTE: Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra4/africa.html>>. Acesso em: 23 maio 2010.

O imaginário social brasileiro tem dificuldades no processo do exercício da cidadania na formulação do modelo de origem dos afro-brasileiros. E são essas imagens que, ainda, povoam os livros didáticos no Brasil.

Até que ponto a imagem retratada do negro nos livros didáticos, de forma mascarada, contribuiu para a formação de uma cultura que discrimina e exclui? Esse questionamento está presente nas discussões que envolvem a produção do livro didático no Brasil e vem colocando esse importante veículo de difusão de saberes e conhecimentos como um dos agentes responsáveis pelo processo que retirou os africanos e afro-brasileiros da construção da história do Brasil.

Os livros didáticos costumam resumir a participação dos africanos e seus descendentes ao papel de escravos no Brasil Colônia e a uma breve menção à escravidão, mais do que aos próprios escravos, no período imperial. Nesse caso, não é raro se mencionarem brevemente as leis emancipacionistas (Lei Eusébio de Queiroz, Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários) e se falar mais demoradamente da Lei Áurea – mesmo que, em um esforço crítico, tente-se questionar o caráter “redentor” da lei e da Princesa que a assinou.

Sobre a África, pouquíssimo; dificilmente as referências vão além da escravidão moderna, da partilha imperialista e, no período pós-Segunda Guerra Mundial, do processo de descolonização – sempre em pouquíssimas linhas. Há exceções, é claro, mas por serem poucas e pouco difundidas, elas acabam confirmando a regra: o ensino de História da África no Brasil é muito deficiente.

Além disso, essa abordagem, longe de proporcionar elementos para que o estudante possa compreender a África, os africanos e as nossas origens culturais (e, muitas vezes, suas próprias origens familiares), contribui para difundir ainda mais o preconceito: o africano é apresentado como escravizado, primitivo, tutelado, explorado. Não se fazem referências às diversas civilizações africanas, antigas e originais, muitas delas extremamente ricas e influentes em sua época, nem aos complexos modos de vida que se desenvolveram no continente.

Algumas tentativas de aprofundar um pouco o tema servem, ao contrário, para reforçar o preconceito, como ao mencionarem apressadamente a escravidão africana anterior à presença europeia. Esse é um terreno perigoso, pois, se não compreendermos o conceito de escravidão em seu contexto correto, corremos o risco de acreditar que a escravidão, por já existir na África por volta de 1500, seria plenamente justificável quando praticada pelos europeus.

2.2.1 A Lei nº 10.639 e o Ensino de História da África na Educação Básica

A Lei nº 10.639 de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seus artigos 26 A e oportunizou a elaboração de um documento com vistas a orientar o trabalho na educação. Essa lei estabelece que se inclua no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

[...]

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

FONTE: BRASIL. 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>. Acesso em: 22 abr. 2010.

Visando atender aos propósitos da LDB e dos PCN, o MEC publicou também, em 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com o objetivo de assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Essas diretrizes procuraram oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminação que atinge particularmente os negros (MEC, 2004, p. 231).

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- Atualmente, o ensino de História vem dando visibilidade a sujeitos e grupos sociais que, por um longo período, ficaram à margem da historiografia, sujeitos que foram apagados, excluídos do processo de construção histórica.
- O cenário brasileiro, no final do século XIX e no início do XX, foi marcado por uma política modernizadora que se preocupou em higienizar os espaços urbanos por meio de propostas que objetivavam **limpar** os espaços considerados insalubres para a sociedade.
- A invisibilidade e o desfavorecimento histórico, social e cultural brasileiro contemplam ainda outras categorias sociais, como: os africanos, os afrodescendentes e os índios, que durante muito tempo ficaram à margem da História do Brasil.
- Na maioria dos livros didáticos de História, as populações indígenas somente aparecem a partir de 1500, com a chegada dos portugueses e com o processo de conquista europeia sobre o território brasileiro.
- Uma das funções do ensino da História é desconstruir a imagem idealizada do índio e fazer com que os alunos percebam, que, no processo de conquista do território brasileiro, esses personagens não foram totalmente submissos, passivos, pelo contrário, estabeleceram resistências ao domínio do branco europeu.
- Três blocos conceituais devem ser levados em conta para abordar a temática indígena em sala de aula: as diferenças entre as sociedades indígenas; mudanças e permanências; dominação e resistência.
- Em 2008, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.645 que 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”.
- A imagem caricatural do africano na sociedade brasileira é a do negro acorrentado aos grilhões do passado, imagem construída pela insistência e persistência das representações da África como a terra de origem dos negros escravizados, de um continente sem história e repleto de animais selvagens.

AUTOATIVIDADE



- 1 Caro(a) acadêmico(a), neste tópico estudamos sobre os grupos sociais que ficaram durante um longo período à margem da História. Para você, o que significa invisibilidade histórica?
- 2 Neste tópico apresentamos a sugestão de leitura de uma importantíssima obra da literatura brasileira, **O Cortiço**, de Aluísio de Azevedo. Você já fez a leitura desta obra? Caso a tenha lido, aponte a relação dessa obra com o processo de invisibilidade histórica a que foram remetidos diversos grupos sociais no Brasil.
- 3 Reflita sobre a posição ocupada nos livros didáticos por: africanos, afrodescendentes e indígenas.
- 4 Descreva os três blocos conceituais para abordar a temática indígena nas salas de aula.
- 5 Até que ponto a imagem retratada do negro nos livros didáticos, de forma mascarada, contribuiu para a formação de uma cultura que discrimina e exclui? Reflita sobre isso.

PROPOSTAS TEÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas na sociedade, especialmente no cotidiano escolar, aliadas às mudanças na escrita da História e à introdução de novas concepções do ensino-aprendizagem, conferiram uma nova regulamentação dos sistemas educativos a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).



Para melhor entendimento do nosso assunto, sugerimos a Leitura da nova Lei de Diretrizes e Bases.

FONTE: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 134):

As mudanças curriculares devem atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos, provenientes da ciência de referência, e as transformações pelas quais a sociedade tem passado, em especial as que se referem às novas gerações [...]. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social.

Já Fonseca (2003) aponta que se o objetivo das instituições escolares é promover o acesso de todos os homens aos bens culturais, a pergunta que os educadores têm feito é a seguinte: que conteúdos curriculares são adequados para atender a uma base social tão heterogênea? Em outras palavras, quais os elementos da cultura que devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais? Quais conteúdos e práticas escolares devem ser desenvolvidos para que as minorias culturais se sintam acolhidas?

No intento de alinhar essas questões, o Ministério da Educação, em meados dos anos 90, retoma a discussão acerca das propostas curriculares para a Educação Básica. Para isso, reuniu profissionais da Educação, especialistas das diferentes áreas a quem foi atribuída a responsabilidade de formular as bases curriculares para a Educação Brasileira. O resultado desse trabalho se materializou nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória, é mais adequado transmitir às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil.

Assim, caro(a) acadêmico(a), vamos compreender o que é esse documento que busca alinhar conhecimento e orientar o trabalho do professor, visualizando as propostas, objetivos e conteúdos para o ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.



Os PCN organizaram as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em 2 Ciclos. O Primeiro Ciclo compreende desde o primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e o Segundo Ciclo compreende desde o quarto ao quinto do Ensino Fundamental.

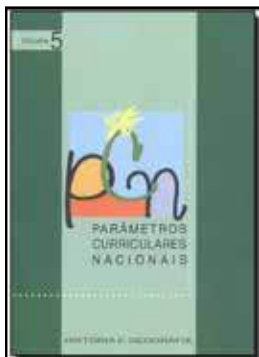
2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1997) são apresentados pelo governo como diretrizes a serem adotadas pelas escolas de Ensino Fundamental. Contudo, também são utilizados pelo Ministério da Educação como referencial de qualidade do ensino praticado. Foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, também, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Com isso, pretende criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Essa regulamentação, segundo seus defensores, não teve a intenção de produzir um currículo único em todo país, mas servir como referência em conteúdos e metodologias de ensino, numa tentativa de diminuir as diferenças encontradas no ensino brasileiro. É importante frisar que os PCN não se configuram numa proposta curricular fechada a ser seguida por todos.



FIGURA 8 – PCN DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA



O volume da coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais que corresponde ao ensino de História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o 5.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser acessado na página do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

FONTE: Disponível em: <http://www.comprajato.com/Imagens/produtos/64/108264/108264_Ampliada.jpg>. Acesso em: 25 maio 2010.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a Educação Básica em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores.

Configuram-se numa proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Todavia, se os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País.

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Contudo, essa qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 2010).

2.1 OBJETIVOS DA HISTÓRIA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na área de história, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram como proposta a alteração da estrutura dos conteúdos apresentados até então como propostas curriculares oficiais. A ideia básica era modificar os conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos. A justificativa para essa mudança era romper com o ensino da História baseado na cronologia.

Propunha-se também a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino (por exemplo, o trabalho com linguagens culturais – cinema, música e fotografia, entre outras; além do trabalho com documentos escritos). Essas mudanças passaram a exigir, especialmente do ensino de História, uma formação para cidadania, uma formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade, de buscar soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de valorizar o patrimônio sociocultural e de respeitar as diferenças culturais, evitando qualquer tipo de discriminação e exclusão social. Para esse intento, o Ministério da Educação elaborou um volume específico para tratar de Pluralidade Cultural.

Os objetivos do ensino de História, de acordo com os PCN, devem levar o aluno a desenvolver as seguintes competências (BRASIL, 1997, p. 5):

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

2.2 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para as atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes atividades humanas.

Essa leitura só é possível se os conteúdos estiverem alinhados numa perspectiva de ressignificação do conhecimento produzido pela história. Assim, a escolha dos conteúdos deve levar os alunos à aprendizagem significativa, para que possam estabelecer uma criticidade e autonomia do contexto em que estão inseridos. Esse item tem como objetivo refletir sobre os conteúdos sugeridos pelo Parâmetro Curricular de História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo).

2.2.1 Considerações sobre os Conteúdos de História para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental

É nessa fase que as crianças têm sua primeira aproximação das noções de tempo, espaço e transformações das sociedades humanas, bem como das semelhanças e diferenças entre os grupos humanos. Dessa forma, podem aprender procedimentos simples de observação, comparação, busca e registro de informações e, também, desenvolver atitudes de responsabilidade para consigo e para com a sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b) apresentam os conteúdos de História em eixos temáticos, para que não sejam tratados como assuntos isolados. Os eixos temáticos indicam perspectivas de abordagem e organizam os conteúdos sem uma configuração rígida, pois possibilita estabelecer diferentes sequências internas aos ciclos, tratar conteúdos de importância local e fazer conexão entre conteúdos dos diferentes eixos das demais áreas do conhecimento e dos temas transversais. Enfocando, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos.

Nesse ciclo devem prevalecer estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (BRASIL, 1997).

Considerando o eixo temático para esse primeiro ciclo do Ensino Fundamental, História Local e do Cotidiano (dividido em dois encaminhamentos históricos: a localidade e comunidade indígena), a proposta é a de que, nessa etapa, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997).

O conhecimento das características dos grupos sociais de seu convívio diário e a de outros grupos de sua localidade devem levar o aluno a identificar as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolver estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem etc.

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil.

A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL, 1997).

Os procedimentos exigidos são os modos de indagar, selecionar e elaborar o conhecimento. Implicam observar, comparar, registrar, analisar, sintetizar, interpretar e comunicar conhecimento.

Os PCN de História estabelecem critérios para a seleção dos conteúdos de acordo com os objetivos das áreas e com os fundamentos apresentados. São eles:

- Os conteúdos devem possibilitar o levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola.
- Os conteúdos devem levar à identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares: número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos.
- Os conteúdos devem oportunizar o levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais: diferentes profissões, divisão de trabalhos e atividades em geral entre idades e sexos, origem, religião, alimentação, vestimenta, habitação, diferentes bairros e suas populações, locais públicos (igrejas, prefeitura, hospitais, praças, mercados, feiras, cinemas, museus), locais privados (residências, fábricas, lojas), higiene, atendimento médico, acesso a sistemas públicos de água e esgoto, usos e aproveitamento dos recursos naturais e fontes de energia (água, terra e fogo), locais e atividades de lazer, museus, espaços de arte, diferentes músicas e danças.

- Os conteúdos devem levar a identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo: diferentes tipos de habitações antigas que ainda existem, observações de mudanças no espaço, como reformas de prédios, construções de estradas, pontes, viadutos, diferenciação entre produtos manufaturados e industrializados, mecanização da agricultura, ampliação dos meios de comunicação de massa, sobrevivência de profissões artesanais (ferreiros, costureiras, sapateiros, oleiros, seleiros), mudanças e permanências de instrumentos de trabalho, manifestações artísticas, mudanças nas vestimentas, sistema de abastecimento de alimentos, técnicas de construção de casas e suas divisões de trabalho, as músicas e danças de antigamente, as formas de lazer de outros tempos.
- Os conteúdos devem levar a identificação do grupo indígena da região e estudo do seu modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico.
- Os conteúdos devem permitir a identificação de semelhanças e diferenças entre o modo de vida da localidade dos alunos e da cultura indígena.

FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2010.

Vale ressaltar que existem inúmeras possibilidades de se estruturar os currículos regionais e locais, partindo das conexões formadas pelos eixos temáticos. Isso permite certa autonomia por parte do professor, que pode organizar seu planejamento conforme sua realidade.

2.2.2 Considerações sobre os conteúdos de História para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental

Considera-se que o aluno, nessa fase, já possui um repertório ampliado pelas noções anteriormente aprendidas e pelo desenvolvimento das capacidades de ler, interpretar, representar e estabelecer relações com o contexto social e ter vivenciado momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal.

Nesse Ciclo de aprendizagem deve ser desenvolvido um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, como: reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais, pois se pressupõe que o aluno possua um grau de maturidade maior em relação ao Ciclo anterior e consegue realizar observações e registros mais detalhados, possibilitando ao professor o desenvolvimento de atividades mais complexas. Caro(a) acadêmico(a), vamos ler com muita atenção as informações que seguem e que são baseadas nos PCN de História (BRASIL, 1997).

Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais.

Prevalecem, como no primeiro ciclo, os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços.

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades, para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.

Como no primeiro ciclo, a proposta é a de que os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

Considerando o eixo temático “História das organizações populacionais”, a proposta é de que, no segundo ciclo, os conteúdos propostos levem o aluno a estudar as seguintes proposições:

- a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação;
- os deslocamentos populacionais para o território brasileiro e seus contextos históricos;
- as migrações internas regionais e nacionais, hoje e no passado;
- os grupos e as classes sociais que lutam e lutaram por causas ou direitos políticos, econômicos, culturais, ambientais;
- diferentes organizações urbanas, de outros espaços e tempos;
- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais;
- os centros político-administrativos brasileiros;

- as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado; e medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais.

Para trabalhar o eixo temático “História das organizações populacionais”, os PCN alinham quatro subdivisões à temática, são eles: Deslocamentos populacionais; Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; Organizações políticas e administrações urbanas e Organização histórica e temporal.

As formulações para o ensino de História no Ensino Fundamental, como já sinalizado, sofrem variações, mas visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais (BITTENCOURT, 2004).

3 AS RENOVAÇÕES CURRICULARES

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento que deve ser ensinado. Nas discussões que envolvem currículo, a pergunta “o que” nunca está separada de uma pergunta importante, “o que eles ou elas devem ser”, ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar”.

Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta “o que”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram “ideal”. Qual o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais da educação? Serão as pessoas ajustadas aos ideais de cidadania do modelo estado-nação?

A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. No fundo das teorias do currículo está uma questão de identidade ou de subjetividade. Se recorrermos à etimologia da palavra currículo, que vem do latim, *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que, no curso dessa corrida, é o currículo que nos transforma no que somos. Precisamos, portanto, conhecer a origem e as teorias curriculares existentes.

3.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos, pelo ano de 1920, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização. Houve uma iniciativa, por parte de administradores educacionais, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos, que resultou em um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Essas ideias são originárias, sobretudo, do livro *The curriculum* (1918), de Bobbitt. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica.

De acordo com Silva (2002), o livro de Bobbitt é escrito em um momento crucial da história da educação norte-americana, em um momento em que diversas forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas, de acordo com suas diferentes e particulares visões. Um importante momento, que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e contornos da educação de massa. As respostas de Bobbitt eram extremamente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Ele propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear em um exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiências as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo desenvolvido por Bobbitt estava claramente ligado com a eficiência da economia, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa privada.

Na perspectiva de Bobbitt (1918), a questão curricular se transforma em uma questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva em um livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma formulado por Tyler (1977) centra-se em questões de organização e desenvolvimento do currículo, que deve buscar responder quatro questões básicas. a) Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? b) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidades de alcançar esses propósitos? c) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? d) Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

De acordo com Silva (2002), em termos estritos, apenas a primeira questão diz respeito a currículo, é precisamente a essa questão que Tyler dedica a maior parte de seu livro, que identifica três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação: a) Estudos sobre os próprios aprendizes. b) Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação. c) Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. É apenas através de formulações precisas, detalhadas e

comportamentais dos objetivos que se pode responder às outras perguntas que se constitui o paradigma de Tyler. A decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetos estudados. Da mesma forma, é impossível avaliar, sem que se estabeleça com precisão quais são os padrões de referência. Os modelos mais tradicionais de currículo, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados a partir de 1970, com o chamado movimento de reconceptualização do currículo.

3.2 TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Sabemos que o currículo é o recorte do conhecimento humano acumulado e trabalhado na ação educativa. O conhecimento humano envolve várias dimensões geralmente referidas como conhecimento científico, cotidiano e estético. O conhecimento produzido pela espécie humana inclui a tecnologia, a cultura, as práticas culturais e as práticas de trabalho, os vários sistemas de linguagem, entre outros.

Elaborar um currículo até por volta de 1980 significava, principalmente, descrever conteúdos a serem transmitidos das áreas do conhecimento, tradicionalmente divididas em linguagem, matemática, ciências, história, geografia. Essa visão se tornou problemática com o desafio de pensar o conhecimento formal e a escolarização em outro prisma, devido ao desenvolvimento científico, cultural, religioso e político, que a própria sociedade humana atravessou e atravessa.

Nesse sentido, as teorias críticas e pós-críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos anteriormente, os modelos tradicionais de currículo não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamentos mais radicais aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou à forma social vigente.

Segundo Silva (2002), ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Ainda de acordo com Silva (2002), é preciso fazer uma distinção entre as teorizações críticas mais gerais como, por exemplo, o ensaio de Althusser sobre a ideologia, ou o livro de Bourdieu e Passeron, “A Reprodução” e, de outro lado, aquelas teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo, como, por exemplo, a nova sociologia da educação.

O famoso ensaio de Althusser, “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado”, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam. Nesse ensaio, iria fazer a importante conexão entre educação e ideologia, que seria um importante elemento para as críticas da educação e do currículo, baseadas na análise marxista da sociedade. (SILVA, 2002).

Para Althusser (apud SILVA, 2002), além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições que garantissem que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser conseguido por meio da força ou da ideologia. A produção e disseminação da ideologia é feita, de acordo com Althusser, pelos aparelhos ideológicos do Estado e justamente a escola se constitui em um aparelho ideológico central, porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado.

A escola atua por meio de seu currículo, seja de forma mais direta, por meio das matérias mais suscetíveis ao transporte das crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como História, Geografia, por exemplo, seja de uma forma mais indireta, por meio de disciplinas mais técnicas. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória, ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar, ou seja, a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, por meio das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes, como bons e desejáveis.

A crítica da escola capitalista, nesse estágio inicial, não ficaria limitada somente à análise marxista. Os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (apud Silva, 2002) iriam desenvolver uma crítica da educação que estava centrada no conceito reprodução. A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural e, por meio da cultura dominante, é que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio social e valor é a cultura dominante das classes mais elevadas. A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido por meio do código cultural dominante.

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois, durante suas vidas, elas estiveram imersas o tempo todo, nesse código. Ao passo que, para as crianças das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável, como uma linguagem estrangeira e incompreensível. As crianças e jovens das classes dominadas só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho, tendo sua cultura nativa desvalorizada e, em contrapartida, seu capital cultural, que já é extremamente baixo, não sofre qualquer aumento ou valorização.

É exatamente por meio dessa reprodução cultural que as classes dominantes se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. Em seu conjunto, esses textos formam a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes, entre 1970 até 1980.

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classe. Tornou-se logo evidente que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. A teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Mais importante ainda é tentar explicar as complexas relações e inter-relações de diferentes dinâmicas de hierarquização social. Tal como ocorrerá com a classe e com o gênero, as teorias críticas focalizadas na dinâmica da raça e da etnia também se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo. As questões consistiam em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários.

Para essas perspectivas não havia nada de errado com o currículo, que deixava de ser problematizado. Foi apenas a partir de uma segunda fase que o próprio currículo começou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado.

É por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e de etnia ganham seu lugar na teoria curricular, o texto curricular, entendido aqui de forma ampla, o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas.

A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise da economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas discursivas e textuais de análise, melhor dizendo, uma análise marxista e uma análise textualista (SILVA, 2002). É também verdade que a teorização pós-crítica tornou problemáticas certas premissas e análises das teorias críticas que a precederam. As teorias pós-críticas também estenderam a compreensão dos processos de dominação a partir da dinâmica de poder, envolvendo as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, que fornece um mapa muito mais amplo, completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, tinham anteriormente oferecido.

Contudo, não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. As teorias críticas após Foucault (2003) podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme.

As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica, para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente por meio de conceitos técnicos ou ainda de imagens estáticas como as das grades curriculares e listas de conteúdos. Foi também com a teoria crítica que aprendemos que o currículo é uma construção social como qualquer invenção social: o Estado, a religião, o futebol, ele é o resultado de um processo histórico. As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. Continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles que as teorias tradicionais nos ensinaram. O currículo é relação de poder, de trajetória, de percurso, de vida.

FONTE: Adaptado de Silva (2002)



Caro(a) acadêmico(a): basicamente, a pergunta principal para as teorias tradicionais seria, o que ensinar? E para as teorias crítica e pós-crítica, por que ensinar? Por que esse conhecimento e não outro? Outro item importante neste tópico é tentar perceber dentro do contexto educacional as características de cada teoria, que orienta e organiza o currículo, ou seja, aquelas palavras ou conceitos de maior uso e importância.

Teoria tradicional: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Teoria crítica: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Teoria pós-crítica: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, gênero, etnia, raça, sexualidade, multiculturalismo.

4 A HISTÓRIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES

As transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90. Nos últimos dez anos tem surgido uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar; expectativas utilitárias muito acentuadas (BITTENCOURT, 2004).

Partindo desses pressupostos, surgem questionamentos: quais processos a sociedade utiliza para legitimar determinados saberes em detrimento de outros? Quem seleciona e determina os conteúdos, os conhecimentos científicos que devem ser trabalhados na disciplina de História?

Os currículos escolares, segundo Bittencourt (2004), têm sido alvo de análise que buscam situar seu significado político e social e essa dimensão precisa ser compreendida para determinarmos o direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina desempenha na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

As transformações ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, impuseram à introdução de novas concepções de ensino e aprendizagem que levem o indivíduo a ser o sujeito do conhecimento, exigindo-lhe, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva, a escola responsável por formar o sujeito atuante nessa sociedade dinâmica vem reestruturando, reformulando, adequando-se às tendências de homogeneização idealizada pelos defensores de uma sociedade em processo de globalização. Dessa maneira, os currículos escolares vêm sofrendo significativas alterações no sentido de se adequar às imposições dessa sociedade.

No Brasil, os anos 80 marcam as discussões em torno das reformulações curriculares. De acordo com Bittencourt (2004), o processo de redemocratização ocorrido nessa década se pautou pelo atendimento às camadas populares com enfoques voltados para uma formação política, que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Assim, o Ministério da Educação, visando atender os novos pressupostos, deu início às reformulações curriculares que contemplassem todos os níveis de escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior).

Para os currículos do Ensino Fundamental e Médio foram elaborados, como já sinalizado, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sob uma orientação metodológica oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana (BITTENCOURT, 2004). Dessa forma, as propostas curriculares passam a se centrar na relação entre ensino e aprendizagem e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente.

Vários estudos assinalam as diferentes formas de produzir os currículos e os diferentes sujeitos que executam essa tarefa, sendo possível distinguir o conjunto complexo de elementos que deles participam e os integram desde a sua elaboração, enquanto documento oficial, até a sua efetivação por professores e alunos em sala de aula (BITTENCOURT, 2004).

As propostas de reformulação no currículo escolar se organizam sob dois pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental, de acordo com Bittencourt (2004), é a articulação entre método e conteúdo. O segundo pressuposto é que os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as dinâmicas trazidas pela sociedade globalizada. Um exemplo da ação globalizadora e da integração entre países e culturas diferentes são os desenhos animados, as revistas infantis que fazem parte do cotidiano das crianças.



A Revista de Mangá Dragon Ball é um exemplo do mundo globalizado. Escrita por um japonês – Akira Toriyama –, possui elementos da cultura chinesa (o dragão), tem o nome norte-americano (dragon ball) e é editada no Brasil, como pode ser visto na capa.

Sua história se divide em quatro sagas. Ao longo da série, podemos ver o crescimento dos personagens e o desenvolvimento de seus poderes, assim como novos poderes, novas raças, como os Saiyajins, e suas transformações.

FONTE: Disponível em: <http://images04.olx.com.br/ui/4/10/56/1266617555_75310456_1-vendo-manga-da-primeira-edicao-de-dragon-ball-vila-matos.jpg>. Acesso em: 16 maio 2010.

5 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Paralelamente às mudanças ocorridas na escrita da História, ocorreram, também, mudanças nos estudos das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social, que também influenciaram a Lei nº 9.394/96, os PCN, no que se refere aos métodos e objetivos do ensino de História.

Difundiram-se estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significa valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história e do conhecimento, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas. Nesse sentido, as renovações historiográficas e as novas concepções de ensino e aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento, das teorias genéticas e sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social possibilitaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História.

LEITURA COMPLEMENTAR

OS NOVOS CAMINHOS DO ENSINO DA HISTÓRIA

Marcus Venicio Toledo Ribeiro

“A escola será templo ou estaleiro?”, indagava em meados do século passado Célestin Freinet. Se for templo, respondia, será o lugar “onde a criança [...] entra em bicos de pés para viver uma vida totalmente diferente da verdadeira vida, no respeito religioso pela palavra do professor e a submissão às ‘escrituras’”. Se estaleiro, será o lugar do trabalho, onde cada um entra com o que sabe fazer. E advertia: “Não gostam do trabalho nem do estaleiro se o esforço que e têm que fazer não esteveazr ligado à sua vida profunda...” Anos depois, no Brasil, Paulo Freire afirmava que a raiz da educação está na “constante busca”. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela.”

Os caminhos abertos por esses notáveis educadores vieram-me à lembrança ao refletir sobre o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em julho passado no Rio de Janeiro pelo Grupo de Trabalho Ensino de História, da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, UERJ, UFES, UFF, UFRJ, PUC-Rio e Colégio Pedro II. Seiscentos professores e pesquisadores debateram questões como os sujeitos e as narrativas da História, relação entre ensino, memória e patrimônio, formação de professores, currículos, livros didáticos, ensino de História nas séries iniciais, história local, deixando patente que também o ensino dessa disciplina deve ser dinâmico e participativo. E que o seu objetivo maior é a formação dos cidadãos. Uma ideia de ensino comprometida com a construção de uma nação democrática, com a mudança.

Uma pequena amostra desse espírito renovador pode ser colhida nas comunicações referentes a currículos. Professores e pesquisadores propõem um “novo olhar sobre o conhecimento”, pois “a cognição envolve todo o processo de vida”. Destacam a necessidade de se relacionar os “saberes adquiridos no espaço escolar com os saberes adquiridos (no) cotidiano”, o que permitiria aos alunos interpretar “sua ação na sociedade”. Os currículos tradicionais, segundo

eles, além de apresentarem problemas como a “impossibilidade de transmitir todo o conhecimento da humanidade”, acabariam se tornando “instrumentos de controle”, ao inibirem mudanças ou implicarem “nível espacial, conceitual e linguístico algumas vezes além do domínio dos alunos”. A comunicação feita pela professora Ana Santiago, da UERJ, exprime o que desejam os professores, ao propor “aulas cidadãs [...] que tornem os alunos agentes de seu conhecimento, reconhecedores de sua dimensão de sujeitos históricos, e que sejam espaço privilegiado para a reflexão e reinvenção da sociedade”.

Assim, estudar a Revolução Industrial na Europa é tão importante quanto conhecer a industrialização no Brasil e a indústria local, isto é, da cidade ou do bairro. O recente avanço teórico não fez os jovens se sentirem mais próximos da história, da qual eles são também agentes. Todos têm uma história. Investigá-la e contá-la é necessário à construção das identidades e da cidadania.

Os professores Almir Campagnoni e Elenice Elias, de Araucária (PR), por exemplo, exploraram os conhecimentos dos alunos a partir de duas questões (“Você é cidadão?” “Por quê?”) e um desenho que representasse a cidadania. As respostas serviram de base para as aulas. Alunos de outro colégio no Paraná pesquisaram, em 2001, sobre jovens nas décadas de 1960 a 1990; e, 2003, o tema foi formação étnica do estado. Ainda no Paraná, estudantes da Região Metropolitana de Curitiba participaram de um amplo projeto de coleta de documentos de famílias, os quais passaram a serem usados nas aulas como fontes para se escrever a história da região. Seguem os mesmos objetivos as atividades que associam História e educação patrimonial, valorizando o conhecimento de monumentos, folclore, artesanato, festas populares etc.

Essa renovação não tem só motivação pedagógica. Origina-se também da revisão da própria História, que vem ocorrendo pelo menos desde meados do século passado, especialmente com a formação em França da chamada Escola dos *Annales*. Uma de suas mais importantes consequências foi a implosão da concepção tradicional sobre esta disciplina, que tem o Estado e as elites como protagonistas de uma sucessão de acontecimentos (políticos e militares sobretudo). O destino dessa História evolucionista e universal é uma nebulosa ideia de “progresso”, cujo sentido está sempre no que “veio antes”, e nunca nas questões presentes.

A nova maneira de conceber a História – influenciada pelas ciências sociais e pelo marxismo e fazendo multiplicar temas, sujeitos e as demarcações de tempo – foi pontuada pelo professor Ilmar de Mattos, da PUC-Rio. Citando o historiador francês François Furet, Ilmar lembrou que “fazer história é contar uma história”, o que segundo ele, significa que os professores de História, que também contam histórias, são igualmente historiadores. A ampliação quase infinita dos temas – “tudo é história”, dirá Furet – não só possibilitaria “outras Histórias”, como transformava os alunos, que um dia serão cidadãos, em leitores do mundo, em autores. No dizer da professora Elza Nadai, cuja memória foi homenageada no encontro: “O aprendizado de História para o jovem é uma ponte entre o seu mundo pessoal e o Mundo.”

É preciso, porém, saber combinar os novos temas e os tradicionais (a história nacional e a do mundo), também indispensáveis à formação do cidadão. A professora Circe Bittencourt, da USP, que debateu o livro didático, explica que “organizar conteúdos por eixos temáticos” não confunde com a “história temática” dos historiadores, que tratam em profundidade um determinado tema. “O eixo temático (tal como está nos Parâmetros Curriculares Nacionais) corresponde aos equacionamentos de questões do presente: *trabalho e organização social*, por exemplo. A partir daí são selecionados subtemas, como trabalho escravo e trabalho assalariado, que remetem o aluno a outros tempos históricos.” Quanto à história tradicional, Circe observa que “a cronologia” deve ser sempre ensinada, mas como “referência e síntese e não como sinônimo de evolução e progresso: do atraso ao desenvolvimento, do antigo ao mundo moderno e tecnológico”.

Não é simples. Como tratar, mais sinteticamente ainda, “capítulos” decisivos da história da humanidade sem recorrer a textos gerais e talvez mais áridos? E se noções de “progresso” e “evolução” devem ser criticadas ou abandonadas, o mesmo não ocorre com conceitos consistentes, como os de *mudanças e desenvolvimento desigual*, caros às mesmas ciências sociais que tanta densidade transmitiram à nova História.

Os novos caminhos, pautados na realidade dos alunos e na busca, são preciosos. Mas chama à atenção a recorrência à pesquisa, às vivências, enquanto os conteúdos “tradicionais” (mesmo os críticos), assim como as aulas expositivas e os fundamentos (ler e escrever bem, por exemplo, sabendo identificar o essencial), parecem deixados num canto qualquer. Retorno, pois, ao pedagógico, com a ajuda de Demerval Saviano, no artigo “Escola e Democracia ou a Teoria da Curvatura da Vara”. Ele confronta o método tradicional – estruturado no método expositivo e suas etapas: recordação da lição anterior, preparação para a nova assimilação, generalização e aplicação – e os novos – uma atividade, que suscita um problema, cuja solução requer o levantamento de dados, depois as hipóteses e a experimentação. Enquanto os primeiros se centram no professor e na transmissão de conhecimentos, os novos baseiam-se nas motivações dos alunos e nas atividades.

Para Saviani, “o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”. Pode-se argumentar que a pesquisa na escola é de outra ordem, mas não deixa de ser também uma “incursão no desconhecido”; requer, no mínimo, alunos muito bem orientados e situados no tempo e no espaço. Enfim, Saviani discute qualidade de ensino e o fato inquietante de que as pedagogias novas seriam “portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude”. Talvez não se esteja hoje afirmando isso, mas é oportuno lembrar que, “ao curvar a vara para o outro lado”, sua intenção não era apontá-la para a pedagogia tradicional, mas fazer com que alcançasse “o seu ponto correto”.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados na década de 90 do século XX e tem como objetivo orientar o currículo escolar. Esse documento busca respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, também, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.
- Na área de história, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram como proposta a alteração da estrutura dos conteúdos, que deixam de ser organizados de forma linear e passam a ser organizados em eixos temáticos.
- Novas perspectivas historiográficas foram incorporadas, como: o trabalho com linguagens culturais – cinema, música e fotografia, entre outras – além do trabalho com documentos escritos.
- O ensino de História, de acordo com os PCN dessa disciplina, deve levar ao desenvolvimento de habilidades e competências.
- No Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, devem prevalecer estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza.
- No Segundo Ciclo, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades, para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais.
- As transformações ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, impuseram à introdução de novas concepções de ensino e aprendizagem que levem o indivíduo a ser o sujeito do conhecimento, exigindo-lhe, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho.
- Uma perspectiva que, para o ensino de História, significa valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história e do conhecimento, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas.

AUTOATIVIDADE



- 1 Qual o objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Como foram elaborados?
- 2 De acordo com o PCN de História, quais são os objetivos do ensino de História?
- 3 Como deve estar organizado o conhecimento para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental?
- 4 E para o Segundo Ciclo, como deve se organizar o conhecimento?
- 5 Qual é a proposta curricular para o ensino de História hoje? Reflita e descreva sobre esse questionamento.

A HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

1 INTRODUÇÃO

Os novos métodos e concepções em história, que se configuram a partir de discussões, sobretudo abordando as temáticas de etnias, culturas e questões ambientais, tiveram origem nos movimentos sociais (feministas, homossexuais, negros, jovens e pobres) da década de 1950 em diante, dentro do cenário político, cultural, econômico das nações denominadas ricas do hemisfério norte.

Grandes agitações e transformações marcaram essa época histórica com movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a luta pelos direitos humanos e civis; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos da contracultura; os movimentos feministas; a liberação sexual; no Brasil, as lutas contra a ditadura militar; entre outros. Tais movimentos se organizaram contra uma tendência mundial caracterizada pela exploração e exclusão social. Grupos minoritários eram constantemente alvo de manifestos e agressões por parte de um sistema (tendo como regentes, as potências econômicas e militares como, por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra) opressor e violento, que comandava as relações e políticas da época. Não por coincidência foi também por volta de 1960 que surgiram livros, ensaios, pesquisas, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura social e educacional dita tradicional. Do campo sociológico, essa crítica contra uma sociedade que explora e exclui pessoas e grupos se estendeu para o campo da educação.

Este tópico busca refletir sobre a inserção do interculturalismo na educação, bem como apresenta uma discussão sobre a circulação do livro didático nas escolas.

2 A HISTÓRIA, OS ESTUDOS CULTURAIS, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE

O campo de teorização e investigação, conhecido como Estudos Culturais, tem sua origem na fundação, em 1964, no centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra.

Segundo o professor e pesquisador Silva (2002), o impulso inicial do centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. Nessa tradição, exemplificada pela obra de F.R. Leavis, a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas grandes obras da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia. A reação do Centro a essa concepção de cultura se baseava, sobretudo, em duas obras que viriam se tornar centrais no campo dos estudos culturais: *Culture and society*, de Raimond Williams, de 1958, e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart, publicada em 1957 (SILVA, 2002).

Para Raimond Williams (apud SILVA, 2002) a cultura deveria ser entendida como modo de vida global de uma sociedade, como experiências humanas. Nessa abordagem, não há diferenças qualitativas entre as grandes obras e as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades básicas de sobrevivência. Ele aponta e se opõe a certo etnocentrismo dominante, que descarta todas as expressões e realizações humanas não submetidas à expressão escrita e à tradição letrada. Podemos observar, desde o início, que o combate das posições elitistas significou que a cultura nos estudos culturais está ligada ao domínio político.

Os Estudos Culturais se caracterizam por constituir um campo instável, amplo e diversificado de análises culturais. Continuam sendo transformados e os debates mais recentes de inspiração pós-moderna estariam substituindo as abordagens iniciais centradas nas questões de ideologias e hegemonia. Novas perspectivas, novos debates e variadas metodologias de investigação surgem a cada momento e as preocupações iniciais da matriz britânica vão assumindo configurações locais, ao viajarem pelo mundo, rompendo fronteiras geográficas, culturais e disciplinares.

Podemos dizer que, a partir da década de 1990, os Estudos Culturais formaram um campo de pesquisa, uma prática metodológica e/ou um caminho epistemológico cuja vasta área de atuação é a cultura. Na sua agenda temática, estão gênero e sexualidade, identidade nacional, pós-colonialismo, etnia, cultura popular e seus públicos, ecologia, políticas de identidade, práticas de identidade, práticas de política estética, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo, globalização, entre outros. Aqueles pontos que singularizaram o mundo contemporâneo e que tornaram necessários novos referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa sobre cultura.

Os Estudos Culturais se caracterizam ainda por sua interdisciplinaridade e diversidade metodológica, que permite ao pesquisador lançar mão de dispositivos de análise exógenos à sua própria disciplina, mas pertinentes ao objeto de estudo.

Outro traço marcante é o de interagir diretamente com as práticas políticas, históricas, culturais, sociais que são objetos de sua abordagem. Esses traços são reconhecidos como ferramenta de análise nas áreas de literatura, história, ciências sociais, comunicação, entre outras. Foram sendo mais recentemente implantados em universidades de vários países da América Latina, influenciando o pensamento e a prática nacionais de políticas culturais de identidade e de globalização.

Uma temática bastante debatida e pesquisada dentro dos Estudos Culturais é o MULTICULTURALISMO, que é um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não somente a educação, como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional.

“A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais”. (CANEN, 2002, p. 174).

Surge também, em meio a críticas de uma verdade única, a pretensa neutralidade da ciência, procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais, principalmente aqueles historicamente explorados. Busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social. Teve sua origem no países dominantes do norte.

Uma crítica à abordagem multicultural surge nos países europeus ocidentais, denominada INTERCULTURALIDADE. Para a pesquisadora Paola Falteri (1998), o MULTICULTURALISMO caracteriza-se como sendo um movimento que serve para evocar a coexistência de grupos impermeáveis entre si, a ser usado para hipóteses de separatismo e racismos diferencialistas, exatamente porque são diferentes, é melhor que cada grupo viva por conta própria, cultive suas tradições, a sua religião, a sua língua.

A palavra “interculturalismo”, ao contrário, teve rápida difusão, porque propõe uma dimensão dinâmica ao contato, interação, troca, na qual a diversidade conta com locutor ativo. O termo “intercultural” é usado pelo Conselho Europeu desde 1980 e, por isso, adotado na linguagem dos documentos ministeriais quando se decidiu enfrentar a questão dos estrangeiros nas escolas.

A educação intercultural se refere às grandes questões emergentes no processo de globalização da economia e da comunicação no mundo contemporâneo. Na Europa ocidental, consiste na tematização elaborada em estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, buscam se inserir no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles que, não tendo um passado de poderio

colonial, não tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural tem como finalidade promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola.

Na realidade brasileira – em particular na região Sul, onde durante o último século e meio ocorreu afluxo maciço de diferentes correntes migratórias provenientes da Europa, Ásia e Médio Oriente, que têm desenvolvido itinerários diversos de integração e conflito entre elas e com populações locais descendentes de indígenas, portugueses e africanos – a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Mesmo sem desconsiderar a existência, também no Brasil, de graves fenômenos de racismos, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais. Os agentes – institucionais ou não – podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência e, portanto, de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos).

FONTE: Adaptado de: < http://www.ced.ufsc.br/~mover/html/FLEURI_1997_Rizoma_EI.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

“A intercultura aponta para um projeto que, no plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com as diversidades, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não colonializem as minoritárias”. (FALTERI, 1998, p. 37)

O interculturalismo está também presente nos livros didáticos. Algumas temáticas vêm sendo incorporadas ao material didático que circula em âmbito escolar. Sendo assim, passamos agora, caro(a) acadêmico(a), a refletir sobre o livro didático.

3 A HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

Em meio à quantidade de informações, que se tem no mundo moderno, juntamente com a incorporação das diferentes linguagens (televisão, rádio, jornais, entre outros) ainda é pertinente nas escolas o costume de aulas livrescas, em que o professor busca subsídio no livro didático.

Muitas vezes, o aluno consome apenas o que lhe é transmitido passivamente. Todavia, não se quer, caro(a) acadêmico(a), afirmar que os livros didáticos não devam ser utilizados em sala de aula, pelo contrário, esse objeto da prática docente configura-se num importante mecanismo de ensino e aprendizagem.

FIGURA 9 – LIVRO DIDÁTICO



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_ElzArejDuxw/S4ngBPWZ2nI/AAAAAAAAAfw/ASq-NIAJZeo/s1600/livro_didatico+crian%C3%A7as.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.

No entanto, quando o professor utiliza o livro didático como única fonte de dados verdadeiros (em específico para a disciplina de História), e não permite questionamentos ou reflexões, ele está excluindo esse aluno de sua própria história, ou seja, o aluno fica impossibilitado de perceber sua própria construção histórica. Para esse aluno, a História não passará de meros escritos de um livro, e ele não se considerará um sujeito desta história, um agente histórico.

O conteúdo presente no livro didático deve orientar o professor, para que ele utilize em suas aulas abordagens que possibilitem ao aluno compreender o tempo histórico, as transformações das sociedades humanas ao longo do tempo, as permanências e rupturas no contexto social e no cotidiano dos grupos humanos. O professor deve ser o mediador da aprendizagem, levando o aluno a compreender a própria realidade que lhe cerca, a questionar o mundo ao seu redor e exercer o senso crítico.

No entanto, não podemos esquecer que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância e suas formas de difusão.

Nessa perspectiva, os livros didáticos, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim.

FONTE: Adaptado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 maio 2010.

FIGURA 10 – LIVRO DIDÁTICO



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_C6bzHsjys6U/SwKDMHogWUI/AAAAAAAAACo/7F4FvQh7BBg/s1600/o+ensino+de+historia.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.

No Brasil, a trajetória do livro didático, influenciado pelas mudanças sociais, pelas reformas curriculares e pela nova escrita da História vem modificando o teor do livro didático. Como exemplo, apontamos a obrigatoriedade das temáticas africanas e indígenas (estudamos essas questões no tópico 3). As Leis nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008 que alteram a Lei nº 9.394/96, vêm possibilitando uma nova reorganização dos conteúdos escolares, não apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino Médio, mas, também para o Primeiro Segmento e para a Educação Infantil. Novos olhares vêm permitindo novas abordagens e, em consequência, novas ações são engendradas no ambiente escolar, constituindo novas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Chamamos a atenção para o livro didático no que diz respeito à sua produção. O professor, consciente de seu trabalho docente, participa ativamente do processo de escolha dos livros didáticos da rede de ensino a qual pertence. Encontra-se envolvido e busca conhecer o contexto socioeconômico de produção, bem como o autor que o escreveu, editora, acessa o *site* do MEC para visualizar determinado título, para tomar conhecimento se determinada coleção foi aprovada ou não. Enfim, a compreensão do material didático é imprescindível para o trabalho em sala de aula e para a relação ensino e aprendizagem.



Para aprofundar sua discussão em torno do livro didático e sua ideologia, sugerimos que acesse o portal do MEC para observar os títulos aprovados e reprovados pelo Ministério da Educação, ou seja, os títulos recomendados e não recomendados para o ensino. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12392&Itemid=670>. Sugerimos, ainda, a leitura do texto: O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD, escrito por Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, disponível no sítio da Scielo: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra.
- Podemos dizer que, a partir da década de 1990, os Estudos Culturais formaram um campo de pesquisa, uma prática metodológica e/ou um caminho epistemológico cuja vasta área de atuação é a cultura.
- O MULTICULTURALISMO, que é um movimento teórico e político, busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não somente a educação, como também outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional.
- A INTERCULTURALIDADE propõe uma dimensão dinâmica ao contato, interação, troca, na qual a diversidade conta com locutor ativo.
- Quando o professor utiliza o livro didático como única fonte de dados verdadeiros (em específico para a disciplina de História) e não permite questionamentos ou reflexões, ele está excluindo esse aluno de sua própria história, ou seja, o aluno fica impossibilitado de perceber sua própria construção histórica.
- No Brasil, a trajetória do livro didático, influenciado pelas mudanças sociais, pelas reformas curriculares e pela nova escrita da História vem modificando o teor do livro didático.

AUTOATIVIDADE



- 1 Explique o termo MULTICULTURALISMO. Como o ensino está relacionado a esse termo?
- 2 Qual a diferença entre MULTICULTURALISMO e INTERCULTURALIDADE?
- 3 Caro(a) acadêmico(a), no decorrer desta unidade, o livro didático foi abordado como objeto importante na relação ensino e aprendizagem. Partindo das reflexões apresentadas acerca desse objeto, elabore um texto enfatizando o uso do livro didático, sua relação como o ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ATIVIDADES EDUCATIVAS: POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir desta unidade você será capaz de:

- descrever os tipos de fontes históricas e como podem ser trabalhadas para a compreensão do conhecimento histórico;
- conhecer três abordagens importantes da História: a oral, local e do cotidiano;
- refletir sobre a museologia e o ensino de História;
- perceber o espaço do museu como espaço de aprendizagem em História;
- visualizar atividades que auxiliem a prática pedagógica;
- refletir sobre a pesquisa em História;
- compreender os métodos avaliativos para essa disciplina.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. Ao final de cada um deles, são encontradas atividades que o(a) auxiliarão a ressignificar os conhecimentos abordados.

TÓPICO 1 – AS FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

TÓPICO 2 – HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DO COTIDIANO E HISTÓRIA LOCAL

TÓPICO 3 – O MUSEU E O ENSINO DE HISTÓRIA

TÓPICO 4 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ATIVIDADES, PESQUISA E AVALIAÇÃO

AS FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

No final do século XIX, quando a História recebeu o estatuto de ciência, a fonte de pesquisa preferida de quem escrevia a História era o documento escrito, principalmente, o documento com caráter oficial, o documento emanado do Estado, produzido pelas instituições governamentais. Tudo aquilo que era produzido pelo Estado era autêntico e adquiria um valor que era inquestionável. Portanto, certidões de nascimento, casamento e óbito, biografias, relatórios dos mais diversos tipos eram fontes de pesquisa para a História.

Em decorrência dessa compreensão da fonte histórica, o ensino de História somente considerava relevante os fatos históricos registrados em documentos “ditos oficiais”. Nesse sentido, durante anos, foram considerados importantes e merecedores de serem ensinados na disciplina de História apenas grandes feitos, grandes acontecimentos políticos, as guerras, os atos do governo, as atividades militares e personagens ligados ao Estado. Sendo assim, a História que perpassava as salas de aula estava impregnada de heróis, de grandes nomes.

Na Unidade 2, compreendemos que as novas tendências historiográficas do século XX ampliaram a noção de História. A partir das novas concepções dessa ciência, o sujeito comum ganhou importância e passou a ser também sujeito de história, ou seja, as novas tendências historiográficas passaram a conceber que a História não se resume apenas a atos, mas sim a um processo que se constrói a partir das relações criadas pelos seres humanos.

Dessa forma, pode-se dizer que a História acontece a partir de tudo que “pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a sua presença, os seus gostos, as suas atividades e a sua maneira de ser” (FEBVRE, apud VIEIRA, 1991, p.15).

Em consequência dessa nova abordagem, o conceito e a compreensão de fonte histórica também sofreu alterações. Ao se interessar por toda a produção humana e ao compreender que os mais diferentes sujeitos sempre fizeram parte dos processos históricos, as novas tendências históricas passaram a compreender a fonte histórica como tudo aquilo que o homem produz. Assim, todo o resultado da ação, da construção humana, passa a ser objeto de pesquisa da História.

Fontes escritas: documentos jurídicos (constituição, leis, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografia, diários biográficos, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa (jornais e revistas), censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais etc.

Fontes orais: entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio e fitas cassete etc.

Fontes materiais: utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templo, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia) e outras mais.

Fontes visuais: pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros elementos culturais produzidos pelo homem são fontes históricas.

No entanto, é necessário realizar uma interação com as fontes, pois as mesmas precisam ser interpretadas e analisadas, precisam sofrer perguntas adequadas, para que possam responder as problemáticas levantadas pelo historiador/professor/aluno.

Caro(a) acadêmico(a), este tópico tem como objetivo descrever e apresentar os tipos de fontes históricas, para que possam ser trabalhadas em sala de aula na compreensão do conhecimento histórico.

2 O QUE SÃO FONTES?

Não se passa pela vida sem deixar marcas. Um objeto, uma canção, uma imagem, uma hipótese formulada, são traços da passagem do homem. Todo e qualquer vestígio do passado, de qualquer natureza, define a fonte histórica.

Os vestígios e as marcas que compõem o patrimônio histórico são o resultado da ação concreta dos seres humanos em um determinado tempo e espaço. Portanto, em sua temporalidade, os seres humanos produzem suas marcas culturais e patrimoniais voluntariamente e involuntariamente (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade). Essas marcas servem para a pesquisa das ações humanas e são denominadas de fontes históricas.

O historiador Marc Bloch (s/d), revela que “é quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”. Portanto, Bloch nos diz que é grande a diversidade de fontes históricas de que o historiador pode trabalhar na reconstrução das sociedades passadas. Portanto, tudo que o homem produziu e deixou na história é o objeto de estudo do historiador.

FONTE: Adaptado de: <<http://www.webartigos.com/articles/22598/1/O-Historiador-e-as-Fontes-Historicas/pagina1.html>>. Acesso em: 20 maio 2010.

2.1 FONTES ESCRITAS

As fontes escritas são as mais comuns e as que tradicionalmente têm sido mais usadas pela História. Ao utilizar a escrita, os seres humanos expressam sentimentos, ideias, visões de mundo e conhecimento próprio de uma época. No ensino de História, uma quantidade de documentos escritos pode ser utilizada, tais como: certidões de nascimento, poesias, cartas, romances, jornais e impressos dos mais diversos tipos. Os livros didáticos, muitas vezes, acrescentam documentos escritos ao conteúdo, com o objetivo de complementar ou enriquecer o tema estudado.

Todavia, é necessário que esse tipo de fonte seja problematizado. É papel do professor levar o aluno a realizar um trabalho de identificação e de questionamento sobre as fontes escritas.

As informações contidas em textos jornalísticos, por exemplo, não devem ser consideradas como informações neutras ou imparciais. A interpretação dessas informações precisa ser apreendida para que possam ser realizadas críticas ao texto. Saber identificar a origem do texto escrito (local onde foi produzido, período em que foi escrito); o tipo de texto (jornal, carta, romance, documento), quem escreveu; do que trata o texto (conteúdo, objetivo); para quem se destina (qual o público alvo, qual o destinatário) são procedimentos necessários à análise da fonte escrita e que devem ser exercitados no contexto da sala de aula.

As fontes escritas revelam acontecimentos, fatos, personagens, lugares e ideias carregados de historicidade. Dessa forma, tudo aquilo que o homem escreveu se torna fonte de pesquisa para a História.

Vamos analisar as fontes escritas a seguir, buscando perceber o que as fontes nos revelam. Que tipo de informações podemos extrair dessas fontes?

FIGURA 11 – 2ª VIA DE UMA CERTIDÃO DE NASCIMENTO DE 1904

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



83 813 220/0001 - 61

CARTÓRIO
Registro Civil e Tabelionato
Pra' Leonardo Sell, s/nº
RANCHO QUEIMADO - CEP 88470-000
Comarca de Sto. Amaro da Imperatriz - SC

LAURETTI EMILIA BRUCH EGER
Oficial do Registro Civil de Pessoas Naturais

ESTADO DE SANTA CATARINA
MUNICÍPIO DE RANCHO QUEIMADO
COMARCA DE SANTO AMARO DA IMPERATRIZ
DISTRITO DE RANCHO QUEIMADO

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

CERTIFICO que, sob o Nº 16, à fls. 06v, do livro Nº 05-A de Registro de Nascimentos, encontra-se o assento de **"SAMUEL HENRIQUE WEBER"**. Nascido a nove de março de mil novecentos e quatro (09/03/1904), às 08 horas da noite, em casa da sua residência, neste lugar de Rancho Queimado, no então Distrito de Santa Izabel, Município da Palhoça/SC.
Do sexo masculino, de cor branca, filho de DOMINICO WEBER, casado, cortidor, natural deste Estado, e de sua esposa MARGARIDA WEBER HILLESHEIM, natural deste Estado.
Sendo Avós Paternos: João Weber.
E dona: Maria Weber Theis.
E maternos: João Hillesheim.
E dona: Guilhermina Hillesheim Richarts.
tendo sido declarante: o pai.
e testemunhas: Frederico Claumann e Jacob Luiz.
O assento foi feito em 19 de março de 1904, perante o escrivão interino Frederico Jung.

Observações: Nada Consta.

O referido é verdade e dou fê.

Rancho Queimado, 22 de fevereiro de 2002.


Oficial do Registro Civil


Nº ANX 25409

Emolumentos: 8,40.

FONTE: Disponível em: <http://sites.google.com/site/familiahillesheim/c_nascimento_samuel.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.

Outro exemplo de fonte escrita é o jornal. Esse tipo de fonte nos revela informações políticas, sociais, culturais, ou seja, maneiras de uma sociedade se organizar em um determinado momento.

A seguir apresentamos um excerto do Jornal Correio da Extremadura publicado em 1913.

FIGURA 12 – JORNAL CORREIO DA EXTREMADURA DE 1913



FONTE: Disponível em: <http://i250.photobucket.com/albums/gg260/mgomes28/JornalExtremadura1_opt.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.

Ao utilizar fontes escritas em sala de aula, o professor deve estar atento à faixa etária e à apreensão da informação por parte dos alunos. A literatura ficcional, por exemplo, apresenta vários aspectos do mundo e da época em que foi escrita, no entanto, não pode ser destinada a todas as faixas etárias, devido a complexidade de sua estrutura textual.

2.2 FONTES VISUAIS

Os diversos tipos de imagens vêm sendo utilizados como recurso pedagógico ao ensino de História. É comum encontrarmos nos livros didáticos orientações de análise de imagens.

O homem utiliza a imagem como recurso ao registro da História, assim, fotografias, desenhos, gravuras se tornam fontes de pesquisa. No entanto, não são somente esses recursos imagéticos que compõem o cenário da pesquisa em História, outros recursos vêm sendo utilizados como a internet, o cinema, a televisão. Esses recursos fornecem um mosaico de imagens e têm sido trabalhados junto com o ensino de História.

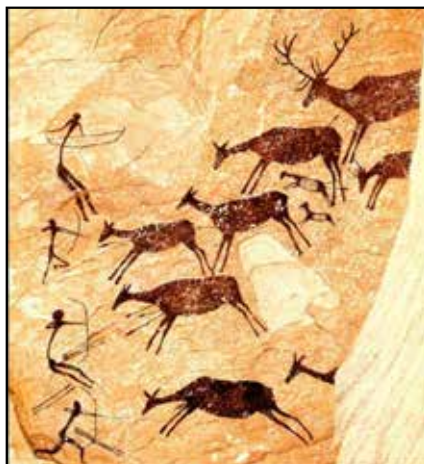
A fotografia, inventada no século XIX, por exemplo, consegue marcar um determinado tempo, paralisa um instante, apresenta não somente pessoas, mas também objetos, paisagens, hábitos culturais, maneiras de vestir, cenas do cotidiano, entre outras informações, que são apropriadas pela pesquisa e ressignificadas enquanto informações que auxiliam a interpretação da História.

Todavia, como qualquer outra fonte, a fotografia necessita de questionamentos, problematizações, que possam servir de recursos para compreendermos o momento histórico que ela representa.

Além da fotografia, o cinema, os documentários, entre outros, fazem parte do conjunto das fontes visuais que devem ser utilizadas nas aulas de História, pois, mais do que meios de comunicação e formas de diversão, essas fontes são riquíssimas quando usadas de forma apropriada em sala de aula. No entanto, quando se utilizar esse tipo de fonte, o professor deve estar atento e deve expor para o aluno qual a relação existente entre o que irá assistir e o conteúdo abordado, bem como sugerir pontos de observação, para que, posteriormente, sejam discutidos junto com a abordagem ao conteúdo.

Prezado(a) acadêmico(a), para aprofundarmos nossa discussão em relação ao uso de imagens no ensino de História, vamos ler o texto **Já viu este filme?**, do autor Oldimar Cardoso, em que são tratadas questões pertinentes ao uso desse recurso em sala de aula.

FIGURA 13 – REPRESENTAÇÃO DE ARTE RUPESTRE



FONTE: Disponível em: <http://www.google.com.br/images?um=1&hl=pt-BR&rlz=1R2ADSA_380&tbs=isch%3A1&sa=1&q=FUNTE+HISTORICA+VISUAL&aq=f&aql=g3&aql=8oq=&gs_rfai>. Acesso em: 10 jun. 2010.



humanos.

A arte rupestre é a primeira forma de comunicação desenvolvida pelos seres

JÁ VIU ESTE FILME?

Oldimar Cardoso

Não é de hoje que o cinema frequenta as aulas de História nas escolas. Os alunos gostam. Os professores também. Como recurso pedagógico, a sétima arte é quase uma unanimidade. Mas é preciso ter cuidado. É bem verdade que o uso do cinema como ferramenta de ensino é capaz de deixar a aula mais dinâmica e divertida; entretanto, o professor deve estar atento às armadilhas que essa estratégia pode gerar.

A exibição de filmes tanto pode influenciar como pode proporcionar um proveitoso momento de crítica e aprofundamento de um tema histórico, como ser uma simples sessão da tarde, pura diversão para a turma. Pior do que isso: dependendo da maneira como o professor utiliza o filme, o resultado final do processo pode ser desastroso. O problema é que não existe uma fórmula infalível a ser aplicada. Não há uma maneira certa e outra errada de ensinar os alunos por meio do cinema. Ainda assim, podemos refletir sobre esse tipo de atividade e talvez adaptar seu uso para um melhor aproveitamento, de acordo com o que pede o contexto.

O primeiro ponto a se levar em conta é que um filme, por melhor que seja, jamais revela o passado aos alunos. Ele é apenas uma forma original de representar determinado período. Por exemplo: exibir “Troia” (Wolfgang Petersen, 2004) para ensinar sobre a Antiguidade grega, “Gladiador” (Ridley Scott, 2000) para trabalhar o Império Romano ou “Olga” (Jayme Monjardim, 2004), para falar sobre o Brasil republicano não significa desvendar essas épocas históricas para os alunos. Os diretores desses filmes empregam figurinistas e utilizam o serviço de historiadores para reproduzir com fidelidade as espadas dos guerreiros greco-romanos ou os casacos da década de 1930. As roupas e armas podem ser réplicas incrivelmente fiéis, idênticas às originais, mas o comportamento dos personagens e as maneiras de agir e falar deles estão mais relacionados ao presente do que ao passado que desejam representar.

Assim, o personagem Aquiles do filme “Troia”, interpretado por Brad Pitt, lembra mais um homem supervaidoso, um metrossexual dos nossos dias, do que um semideus grego. O Commodus do filme “Gladiador” se comporta como um presidente estadunidense do século XX e não como um imperador romano. Composto pelo ator Joaquim Phoenix, o personagem age como um governante e estadista cujo perfil seria comum nos dias atuais, mas não poderia existir no sistema político da Roma antiga.

Outro exemplo dessa distância entre cárceres ficcionais e figuras históricas reais se encontra no filme “Olga”, de Jayme Monjardim, no qual os protagonistas se assemelham mais a um par romântico de novela – não à toa, o diretor se consagrou nesse tipo de formato para a televisão – em vez de retratarem fielmente dois militantes comunistas dos anos 1940.

Antes que essa visão crítica desanime o professor, é bom deixar claro: o fato de a linguagem audiovisual não retratar a realidade histórica como ela teria acontecido não viabiliza de forma alguma sua utilização em sala de aula. Se o cinema atual mantivesse fidelidade total às características das personagens que retrata, dificilmente seria capaz de seduzir os espectadores de hoje. Talvez, aos nossos olhos, os verdadeiros Aquiles, Commodus e Olga parecessem bastante tediosos. Essa licença poética praticada pelo cinema, que permite ao diretor trazer esses personagens históricos para perto dos espectadores, é, então, muito bem-vinda. É também, como vimos, inerente à linguagem audiovisual. Mesmo aquele diretor que deseja ser absolutamente fiel à realidade histórica representada terá de lidar com esse procedimento de criação de personagens e adequação da forma narrativa.

Outra interpretação que pode ser evitada é considerar os filmes como caricaturas equivocadas e deploráveis, devendo ser desacreditados pela historiografia. Até porque a construção da caricatura não é exclusividade da ficção nem dos meios de comunicação – elas também estão presentes na historiografia, como resultado de complexas disputas de poder empreendidas nas universidades, nos museus, nos arquivos, nas revistas científicas, nas

editoras e nos órgãos financiadores de pesquisa. O que define as inovações da História não é a objetividade – ou a originalidade – das fontes consultadas, e sim ações falíveis, realizadas por historiadores de carne e osso, com todos os seus vícios e dilemas. Ainda que revestido de legitimidade institucional e de *status* científico, o historiador é humano e o produto de seu conhecimento não pode ser considerado algo neutro e objetivo.

Não é papel dos professores desmistificar o processo de elaboração dos personagens baseados em figuras históricas para o cinema. O que os mestres podem e devem fazer é ensinar aos alunos que tanto as narrativas ficcionais quanto a historiografia trabalham com construções, com personagens criados com base em determinadas versões e descrições. Assim, o estudante tem a oportunidade de aprender não só a refletir criticamente sobre as características da sétima arte, mas, sobretudo, a compreender que toda representação, seja a do cinema ou da historiografia, é parcial e relacionada aos contextos nos quais foi idealizada e realizada. A Olga, interpretada pela atriz Camila Morgado, apresentada no filme de Jayme Monjardim, não é fruto apenas da criatividade do roteirista e do diretor – está pautada em pesquisas históricas, ainda que recriadas de maneira parcial. A Olga que o espectador fica conhecendo no filme não é estritamente ficcional, mas uma distorção e amplificação das informações obtidas em diversas fontes de pesquisa.

Para os alunos compreenderem por que o cineasta distorceu e amplificou sua personagem dessa forma, é preciso que eles entendam principalmente o contexto histórico de produção da obra. Desse modo, compreenderão que não existe uma Olga caricatural e outra verdadeira. As fontes nos apresentam informações para criar tanto a mulher romântica quanto a militante comunista, pois ambas as características, por mais distantes que aparentem ser, faziam parte da personalidade da figura retratada, contraditória como a de todas as pessoas. Substituir simplesmente uma personagem por outra, desconstruindo o mito Olga romântica em favor da militante, mesmo que por meios de reflexão crítica, contribui pouco para a formação dos alunos. De acordo com a narrativa escolhida pelo autor, podem-se privilegiar algumas características da pessoa abordada em detrimento de outras, menos interessantes para o perfil que se deseja traçar. Mais do que aprender que Olga foi isso ou aquilo, os estudantes podem compreender por que uma é romântica e a outra militante, ou como uma leitura anticomunista dos fatos históricos poderia transformá-la numa terrorista. Aprende-se, assim, que todas as formas de narrar o passado incluem uma interpretação particular de fatos ocorridos.

É ingenuidade utilizar um filme com pretensão de mostrar a história como ela realmente ocorreu. Por outro lado, também é empobrecedor apresentar a narrativa apenas como uma caricatura errônea. Podemos tomar como exemplo a produção de “Independência ou Morte” (Carlos Coimbra, 1972), um drama histórico que celebra os 150 anos da independência do Brasil. Um professor que concorde com a versão encenada poderia utilizar a obra para ensinar a

história oficial de nossa independência – entendida como um ato individual de D. Pedro. Outro professor, que tenha uma posição crítica em relação a essa visão histórica, pode usar o mesmo filme para debochar de tal representação, ensinando os alunos que a narrativa é equivocada, mentirosa e não representa a verdade dos fatos. Essas duas opções podem provocar mal-entendidos.

Como nos alerta o historiador Eric Hobsbawm em sua obra *Sobre História*, a tendência de relativizar a história precisa de um limite: “Ou Elvis Presley está morto ou não”. Encontraremos muitas dificuldades se acreditarmos que todos os acontecimentos são incertos e passíveis de infinitas interpretações. Os historiadores estabelecem algumas datas e acontecimentos por unanimidade. Olga, por exemplo, foi deportada do Brasil em 1936. Essa informação, ao contrário do caráter romântico/militante da personagem, não pode ser relativizada. Assim foi, e ponto final, até que alguém traga à tona novos fatos históricos e, com sua pesquisa, prove o contrário.

Os equívocos aqui descritos dão resultado de uma determinada definição das relações entre saber escolar e saber científico. Segundo essa noção, caberia aos historiadores criar nas universidades um conhecimento de referência para ser adaptado, transposto ou reproduzido pelos professores dentro das escolas. Mas, independentemente ao desejo deles, os professores nem sempre levam em conta novas pesquisas que relativizam e repensam a leitura de certos fatos e personagens. A História ensinada nos colégios acaba não sendo uma reprodução exata daquela produzida pelos historiadores.

Não é preciso muito tempo de experiência dentro de uma sala de aula para se perceber que ensinar nas escolas é algo muito mais complexo do que elaborar uma versão simplificada e facilitada da historiografia para os alunos. Aliás, se formos rigorosos, as pesquisas que vêm sendo feitas na academia influenciam muito pouco o conteúdo que compõe a disciplina escolar. Por isso, a utilização do cinema nas aulas de História não precisa enaltecer ou ridicularizar a representação do filme em nome de uma pretensa visão correta da História. Os alunos podem aprender algo mais interessante se conseguirem entender que o cinema não passa de uma representação.

FONTE: CARDOSO, Oldimar. Já viu este Filme? In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, São Paulo, ano 3. n. 37, p. 80-83, out. 2008.



Filme baseado na história real de Olga Benario (Camilla Morgado), uma comunista alemã naturalizada brasileira, esposa de Luís Carlos Prestes (Caco Ciocler). Na época da ditadura Vargas (de 1930 a 1945), ela foi presa e enviada à Alemanha tomada pelo nazismo, onde morreu em um campo de concentração.

FONTE: Disponível em: <http://images.quebarato.com.br/photos/big/7/E/52297E_1.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.



O filme Troia apresenta a paixão de um dos casais mais lendários da História, Páris, príncipe de Troia e Helena, rainha de Esparta, desencadeia uma guerra que irá devastar uma civilização. Páris rouba Helena de seu marido, o rei Menelau, e este é um insulto que não pode ser tolerado. A honra da família determina que uma afronta a Menelau seja considerada uma afronta a seu irmão Agamenon, o poderoso rei de Micenas, que logo une todas as tribos da Grécia para trazer Helena de volta, em defesa da honra do irmão. O filme mostra, também, o herói Aquiles, que se torna um dos personagens de destaque do filme.

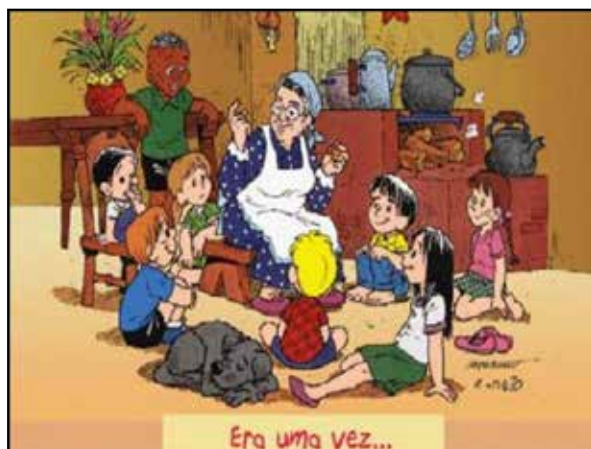
FONTE: Disponível em: <<http://www.nanawords.blogspot.com.br/0try.jpg>>. Acesso em: 11 jun. 2010.

2.3 FONTES ORAIS

A tradição oral é transmitida com base na memória e configura uma forma de registrar a História. A utilização da memória e da oralidade, como fontes históricas, acabou criando uma área específica de pesquisa histórica, denominada de História Oral.

As técnicas utilizadas pela história oral são coletas de entrevistas, relatos, depoimentos de pessoas. Os dados coletados permitem perceber o cotidiano dos sujeitos que viveram determinados processos históricos. Tais fontes contribuem para o enriquecimento das aulas de História, pois permitem que as trocas culturais sejam percebidas nas falas, nos relatos, nas vivências.

FIGURA 14 – HISTÓRIA ORAL



FONTE: Disponível em: <<http://www.uniblog.com.br/img/posts/imagem25/250730.jpg>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGURA 15 – GRIOTS DE SAMBALA, REI DE MEDINA (POVO FULA, MALI),1890



Numa cultura oral como a africana, o griot conserva a memória coletiva. A figura do griot tem uma enorme importância na conservação da palavra, da narração, do mito. Na prática, eles funcionam como escritores sem papel. Ortografam na oralidade aquilo que deve permanecer embutido na memória e no coração dos seus familiares e conterrâneos, no sentido de manter incrustada a identidade do seu ser e das suas raízes, fundamentada, em grande parte, no seu passado. Os griots são os guardiães, intérpretes e cantores da História oral de muitos povos africanos.

FONTE: Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Griot>> . Acesso em: 25 abr. 2010.

3 MÚSICA E HISTÓRIA

Desde a década de 1980, quando ocorreram importantes transformações nas práticas e nos instrumentos didático-pedagógicos, o uso de fontes diferenciadas, entre elas a música, tornou-se um recurso no ensino de História.

Entre os tipos de músicas, as de orientação popular são as que mais se sobressaem. De acordo com Bittencourt (2004), a predileção pela música popular, enquanto fonte histórica, justifica-se pelo fato de ser ela quem tem mais condições de se tornar importante fonte de informações históricas, de ser investigada no sentido de contribuir para maior compreensão da produção cultural da nossa sociedade. Nesse sentido, a música popular e suas variantes: samba, forró e música sertaneja se configuram em importantes mecanismos para a construção histórica, pois se apresentam como instrumentos de introdução de temas relacionados ao contexto político, econômico e social de uma determinada época.

Um exemplo desse recurso ao ensino de História foi o movimento Tropicália dos anos 70, que procurava, por meio da música popular, denunciar a opressão vivida no Brasil a partir do golpe militar de 1964.

Bitencourt (2004) sinaliza que o uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência. No entanto, chama a atenção para que, apesar das vantagens desse recurso, o uso da música para o ensino gera algumas questões que devem ser apreendidas pelo professor.

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe uma enorme diferença em ouvir música e pensar a música. (BITENCOURT, 2004, p. 379-380)

E no processo de transformação da música para ser ouvida em música para ser compreendida, é importante acompanhar a produção historiográfica sobre a mesma, procurando entender o contexto em que foi criada.

Nesse sentido, a música, enquanto manifestação da experiência humana, pode ser trabalhada em sala de aula. No entanto, o professor deverá escolher a música mais adequada aos conteúdos e ao nível de aprendizagem de seus alunos.

Caro(a) acadêmico(a), apresentamos a letra da música **Rosa de Hiroshima**, cujos autores são Vinicius de Moraes e Gerson Conrad. Essa Música foi escrita em 1973 e revela o contexto do pós-Hiroshima. Essa música representa uma sensibilização às vítimas das bombas nucleares, lançadas sobre as cidades japonesas de Nagasaki e Hiroshima, pelos Estados Unidos, logo após a Segunda Guerra Mundial.

FIGURA 16 – HIROSHIMA



FONTE: Disponível em: <<http://byfiles.storage.live.com/1psrAx8ZL5LXLr0TR8Kx08d1IsYC2YGLyTe6o179FhFWEs79fB7KTJhsUmtB0LsUadjalLgiNODKQ>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

QUADRO 1 – ROSA DE HIROSHIMA

Rosa de Hiroshima – Lançada em 1973

Ney Matogrosso

Composição: Vinícius de Moraes / Gerson Conrad

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

FONTE: Disponível em: <www.cifras.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2010.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você viu que:

- As novas tendências historiográficas do século XX ampliaram a noção de História e, conseqüentemente, a noção de fonte histórica.
- Tudo aquilo que o homem produz pode ser objeto de investigação da História.
- Diversos tipos de imagens vêm sendo utilizados como recurso pedagógico ao ensino de História.
- O cinema é um importante recurso ao ensino de História. No entanto, deve-se estar atento à forma como esse recurso é abordado em sala de aula.
- A música popular é uma importante fonte para o ensino de História, porque representa as manifestações de uma sociedade em um determinado tempo.

AUTOATIVIDADE



- 1 Defina Fonte Histórica.
- 2 Em que sentido as fotografias podem ser utilizadas como fontes para a construção dos processos históricos?
- 3 Redija um texto sobre as vantagens e desvantagens em se utilizar o cinema como recurso didático ao ensino de História. (Para essa atividade, sugere-se que seja feita uma nova leitura do texto: Já viu este Filme?)

HISTÓRIA ORAL, HISTÓRIA DO COTIDIANO E HISTÓRIA LOCAL

1 INTRODUÇÃO

As tendências na escrita da História, que reconhecem o sujeito comum como agente dos processos históricos, buscaram novas abordagens para a interpretação da História e, conseqüentemente, a produção desse conhecimento. Novos métodos vêm sendo trabalhados e novas ressignificações surgiram no cenário da historiografia brasileira. Nessa perspectiva, esse tópico tem como objetivo apresentar três abordagens importantes da História: a oral, a local e do cotidiano.

2 HISTÓRIA ORAL

Há uma forte tendência, que perdurou durante muito tempo, de excluir os povos não europeus das narrativas do campo da história. Tal exclusão foi justificada por uma ideia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não europeias, antes do contato com os brancos. Percebe-se que, mesmo no início do século XIX, a problemática do eurocentrismo (pensar que a cultura europeia é a melhor e superior às outras) permanece atual e muito presente.

A maneira de proliferar tal concepção provavelmente surge do fato em que a história escrita (a história adotada como oficial para os europeus e que foi imposta para os povos e nações colonizadas na história humana), durante muito tempo, era dita como a única de fato a ser respeitada. Ao passo que a história oral, aquela em que as gerações mais novas recebiam seus ensinamentos dos mais velhos e experientes das comunidades e sociedades em que viviam, não era aceita como fato ou fenômeno histórico.

História oral ou método biográfico é o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Muitas dessas memórias são chamadas de subterrâneas, porque ficam à margem da história oficial. Ela é um instrumento fundamental para a compreensão do passado. O cientista social, com o desenvolvimento do método da história oral, não mais depende, unicamente, dos textos escritos para estudar o passado.

Também possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos, deixando registradas, para análises futuras, sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem. Esse método apresenta um caráter novo e envolvente, porque pressupõe uma parceria entre informante e pesquisador, construída ao longo do processo de pesquisa e através de relações baseadas na confiança mútua, tendo em vista objetivos comuns. Constrói-se, assim, uma imagem do passado muito mais abrangente e dinâmica. Uma história cujo objetivo é resgatar e valorizar a história dos vencidos, sobretudo preocupada com as diversas minorias, é uma história dos excluídos.

Seu surgimento foi com a primeira geração de historiadores que se dedicaram à história oral na década de 50, nos Estados Unidos. As pesquisas restringiam-se à área da ciência política e ao estudo dos “notáveis”. A partir da década de 60, desenvolveu-se uma nova concepção de história oral. Era considerada fonte de uma história multidisciplinar, embasada, principalmente, pela teoria e métodos provenientes das Ciências Sociais (no caso, da Antropologia e da Sociologia). Na Europa, a história oral surgiu em pleno cenário que envolvia os movimentos de 1968, pregando o não conformismo sistemático, inclusive em relação às estruturas tradicionais dos partidos de esquerda.

A partir da década de 70, a história oral desenvolveu-se no resto do mundo. Na década de 80, caracterizou-se pelo aprofundamento das reflexões dos limites e métodos, o que resultou em maior profissionalização no que diz respeito aos projetos de pesquisa oral e sua utilização.

FONTE: Adaptado de: <pucri.campus2.br/~marilene/História%20I/História%20Nova.ppt>. Acesso em: 20 maio 2010.

No Brasil, surgiu nos anos 70, mas somente nos anos 90 a história oral expandiu-se no país. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral. Diversos temas são pesquisados na história oral, que variam do mundo do trabalho e dos fenômenos migratórios à análise da evolução das representações e discursos. A história oral, enquanto estudo da memória coletiva, é reveladora de mentalidades. Porém, nem todos concordam com determinada concepção de fonte histórica. Existem algumas críticas. Conforme os historiadores tradicionais, a memória não é digna de crédito como fonte histórica, isso porque é distorcida pela deterioração física na velhice, pela nostalgia, pela pretensão do entrevistado e do entrevistador e pela influência de versões coletivas.

Por sua vez, os historiadores orais argumentam que as fontes documentais escritas não são menos seletivas ou menos tendenciosas. O relato oral serve também para suprir lacunas da documentação escrita ou para confrontar fontes orais com fontes escritas. Os relatos orais podem ser utilizados para se contrapor às fontes quantitativas.

Como parte de uma evidência da História Nova, as fontes orais não devem ser utilizadas isoladamente, mas devem ser complementadas por outras fontes. A narrativa oral, uma vez transmitida, transforma-se num documento semelhante a qualquer outro documento escrito.

Nesse sentido, podemos perceber que os novos historiadores estão preocupados com a história cultural dos povos e minorias excluídos do cenário mundial, também, existe a preocupação com as opiniões das pessoas comuns e sua experiência da mudança social.



Como fazer uma boa pesquisa oral? Seguem alguns passos importantes para o futuro pesquisador. Obs.: Ao fazer uma entrevista (gravada, escrita, fotos) para ser publicada, devemos ter por escrito uma autorização assinada pelo entrevistado, para evitar problemas futuros.

[A ENTREVISTA]

- ➔ O local e horário são definidos pelo entrevistado.
- ➔ O pesquisador define o tema.
- ➔ O pesquisador dirige a entrevista através de um roteiro previamente estabelecido.
- ➔ Evitar locais públicos.
- ➔ O entrevistado reconstitui mentalmente o período vivido.
- ➔ Se possível, obter o auxílio de documentação como fotos e cartas antigas.
- ➔ Não exceder duas horas de entrevista.
- ➔ Não prosseguir se o entrevistado estiver cansado.

[PASSOS]

- ➔ Ligue o gravador.
- ➔ Peça ao entrevistado que responda as seguintes questões:
- ➔ Nome?
- ➔ Idade?
- ➔ Endereço?
- ➔ Profissão?

[NÃO ESQUEÇA]

- ➔ Uma pergunta de cada vez.
- ➔ Evite questionamentos duplos.
- ➔ Não leia as questões para o entrevistado.
- ➔ Verifique o volume do gravador.
- ➔ Evite interrupções.
- ➔ Não discorde do narrador; não induza as respostas, nem as complemente.

[MUITO IMPORTANTE]

- ➔ A transcrição da fita deve conter os seguintes dados:
 - ✓ nome completo do entrevistado;
 - ✓ idade;
 - ✓ profissão;
 - ✓ grau de instrução;
 - ✓ residência;
 - ✓ data e local;
 - ✓ fita n^o, lado A/B.

FIGURA 17 – A FITA CASSETE



FONTE: Disponível em: < http://www.solummidia.com.br/imagens_industriais/fot_midia_fita_cassete.jpg>. Acesso em: 20 maio 2010.

Após a coleta de dados e análise das informações obtidas, o professor contará com farto material para trabalhar com seus alunos, muitas e importantes histórias.

3 HISTÓRIA DO COTIDIANO E LOCAL

Tem sido comum, em propostas curriculares e em algumas produções didáticas, introduzir a história do cotidiano e a história local, uma opção que não é recente. A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. A opção pela história do cotidiano e pela história local merece uma reflexão a respeito de seus pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerentes com os objetivos centrais da disciplina.

3.1 HISTÓRIA DO COTIDIANO

História do cotidiano, corrente nascida na França, na década de 1960, na atualidade, é cada vez mais valorizada. A proposta é simples: enxergar a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizam o dia a dia delas, tirando o foco dos grandes nomes e acontecimentos políticos e econômicos e voltando-o para a riqueza que está próxima de todos, impregnada pela aparente banalidade do cotidiano. Investigar, por exemplo, como os cidadãos viviam, namoravam, noivavam e casavam, moravam, se divertiam, eram educados, nasciam e morriam.

A grande vantagem dessa abordagem é que ela envolve muito mais os alunos, principalmente os menores, funcionando como um facilitador para questões menos palpáveis, como a política e a economia. É a melhor forma de mostrar que a História é feita por todas as pessoas, em todos os momentos da vida — não apenas quando uns poucos participam de feitos extraordinários. Esse viés consolida o estudo dos grupos anônimos (operários, crianças, quilombolas...), iluminando aspectos da vida deles que até então não eram vistos.

FONTE: Adaptado de: <<http://saibahistoria.blogspot.com/2005/12/histria-do-cotidiano.html>>. Acesso em: 20 maio 2010.

De acordo com Bittencourt (2004, p. 165-166):

A história do cotidiano tem se convertido em uma das correntes assumidas por gerações de historiadores preocupados com uma história social capaz de redimensionar a visão política. Historiadores inspirados nos pressupostos marxistas, como Agnes Heller e E.Thompson, em suas reflexões reconheceram a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergir as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional.

A história do cotidiano deve ser pensada como uma dimensão temporal da realidade, o tempo de realização de toda e qualquer ação humana, seja em qualquer espaço definido.

O cotidiano – por ser o momento da ação histórica – é por isso a instância de realização das estruturas históricas. As interações individuais são realizadas nos espaços de constantes disputas e conflitos cotidianos, que estão dialeticamente relacionadas com a determinação das superestruturas ideológicas e relações de poder associadas a uma sociedade e sua conseqüente hierarquização. A realização desigual do poder alimenta os conflitos, os movimentos, os enfrentamentos, ou seja, as disputas que são travadas todos os dias, marcadas pelo lento ritmo dos eventos diários, alterando assim

gradualmente – mas o tempo todo – as estruturas do cotidiano. O único tempo de mudança e ação histórica é o cotidiano, assim como todas as estruturas históricas são realizações da ação cotidiana.

Dessa forma, ao pensarmos o espaço, ou seja, os lugares, as construções, as cidades, as casas, ao longo da história, não podemos dissociar esses elementos da realização do cotidiano, pois a espacialidade não está apenas ligada à natureza ou à ideia de palco no qual a sociedade se concretiza, mas é também produto da ação cotidiana nas estruturas, hierarquizada por tensões históricas, como proposto por Michel Foucault (2003), em que estudar a História do Espaço é ao mesmo tempo estudar a História dos Poderes. Essa corrente de pesquisas abandona o âmbito dos grandes acontecimentos para buscar, no passado, os elementos para uma reconstrução – na medida do possível – da vida comum, rotineira, das pessoas em diferentes épocas e regiões.

FONTE: Adaptado de: <http://saber.sapo.ao/wiki/Hist%C3%B3ria_do_cotidiano>. Acesso em: 20 maio 2010.

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas.

Ferreira Gullar

3.2 DICAS PARA O PROFESSOR

É importante perceber que a História é construída não só pelos grandes nomes e acontecimentos, mas principalmente por pessoas comuns e pelos hábitos e rituais do dia a dia.

Procure identificar, no cotidiano, elementos que ajudem a compreender a dinâmica, as crenças e o legado dos diferentes grupos humanos. Você tem acesso a esses elementos em livros, quadros, fotografias – e também à sua volta, em casas antigas, roupas de outras épocas, receitas de comida etc. Extraia dessas fontes o maior número de informações possível, para depois emendá-las, relacioná-las e generalizá-las. Não encare o cotidiano como curiosidade. O ideal é ampliá-lo, conectando os vários fragmentos para obter uma visão estruturada da realidade. Veja-o como ponto de partida, não de chegada.

FONTE: Adaptado de: <<http://saibahistoria.blogspot.com/2005/12/histria-do-cotidiano.html>>. Acesso em: 20 maio 2010.

Uma estratégia é transformar em recurso pedagógico as lembranças que as famílias trazem das viagens de férias, esses materiais são muito ricos, se forem bem aproveitados. Isso sem falar na infinidade de fontes que estão à sua volta, como um simples prato de comida. As técnicas de preparo, a combinação dos ingredientes e os utensílios usados revelam muito sobre a cultura e a mentalidade de um povo. Relatos de pessoas mais velhas, casas antigas da cidade, objetos de decoração, padrões de comportamento e fotografias — materiais considerados irrelevantes até bem pouco tempo atrás.

A melhor forma de analisar o passado é partir de questões atuais. Por que vivemos hoje em cidades? Por que usamos garfo e faca para comer? São perguntas como essas que podem desencadear uma gostosa e enriquecedora viagem no tempo. Como você pode ver tudo, acaba virando documento nesse tipo de proposta. O outro lado da moeda é que você corre o risco de ficar atordoado diante de tantas possibilidades. Não perca de vista seus objetivos; são eles que vão indicar o caminho a tomar.

3.3 HISTÓRIA LOCAL

A valorização da história local na produção historiográfica levou à supervalorização, dessa perspectiva, nas novas propostas curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na área de História, foram construídos a partir de uma ótica na qual a história local e do cotidiano são eixos teóricos que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência do aluno e os contextos mais amplos.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino, por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, e, igualmente, por situar os problemas significativos da história presente. Para Bittencourt (2004, p. 168-169), a história local, quanto à sua elaboração, pode se apresentar de diversas maneiras:

A história local tem sido elaborada por historiadores de diferentes tipos. Políticos ou intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos [...]. O papel do ensino de história na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local, que pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades, para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas.

Outro cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço. É comum falar em história local como história do entorno, do mais próximo, do bairro ou cidade. Ainda de acordo com Bittencourt (2004), a reflexão sobre o espaço é imprescindível para os estudos da história da região ou da história local. O geógrafo Milton Santos apresentou, em várias de suas obras, importantes reflexões sobre o espaço geográfico, com uma contribuição preciosa sobre o conceito de lugar. Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções. (BITTENCOURT, 2004).

Milton Santos (apud BITTENCOURT, 2004) sustenta, no entanto, que o lugar só pode ser compreendido dialeticamente, levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao de proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2004, p. 172)

Em âmbito nacional, a história local já é proposta nos currículos do Ensino Fundamental há pelo menos duas décadas, assumindo diferentes formas de abordagem. Segundo Horn (2006), nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares eram organizadas nos chamados “Círculos Concêntricos”, em que o conteúdo de Estudos Sociais deveria ser trabalhado a partir da realidade mais próxima do aluno.

Entre as décadas de 1980 e 1990, o conhecimento histórico e o ensino da História foram objetos de discussões de professores universitários, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; as discussões sobre a organização dos conteúdos caminham para uma história temática, tendo a história local como estratégia pedagógica principal.

A História local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas se constituir em uma estratégia pedagógica, que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local. Enquanto estratégia de aprendizagem, pode garantir o domínio do conhecimento histórico, ademais, o trabalho com a História local no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencia as multiplicidades das realidades.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você viu que:

- História oral ou método biográfico é o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Muitas dessas memórias são chamadas de subterrâneas, porque ficam à margem da história oficial. Ela é um instrumento fundamental para a compreensão do passado.
- O cientista social, com o desenvolvimento do método da história oral, não mais depende, unicamente, dos textos escritos para estudar o passado. Também possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais geralmente excluídas da história oficial possam ser ouvidos, deixando registradas para análises futuras sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem.
- História do cotidiano, corrente nascida na França na década de 1960, é cada vez mais valorizada. A proposta é simples: enxergar a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizam o dia a dia delas, tirando o foco dos grandes nomes e acontecimentos políticos e econômicos e voltando-o para a riqueza que está próxima de todos, impregnada pela aparente banalidade do cotidiano.
- A história do cotidiano deve ser pensada como uma dimensão temporal da realidade, o tempo de realização de toda e qualquer ação humana, seja esta em qualquer espaço definido. O cotidiano – por ser o momento da ação histórica – é a instância de realização das estruturas históricas. As interações individuais são realizadas nos espaços de constantes disputas e conflitos cotidianos, que estão dialeticamente relacionadas com a determinação das superestruturas ideológicas e relações de poder associadas a uma sociedade e sua consequente hierarquização.
- A valorização da história local na produção historiográfica levou à supervalorização, dessa perspectiva, nas novas propostas curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na área de História, foram construídos a partir de uma ótica na qual a história local e do cotidiano são eixos teóricos que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência do aluno e os contextos mais amplos.
- A História local no ensino não deve ser tratada apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas se constituir em uma estratégia pedagógica, que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local, enquanto estratégia de aprendizagem pode garantir o domínio do conhecimento histórico.



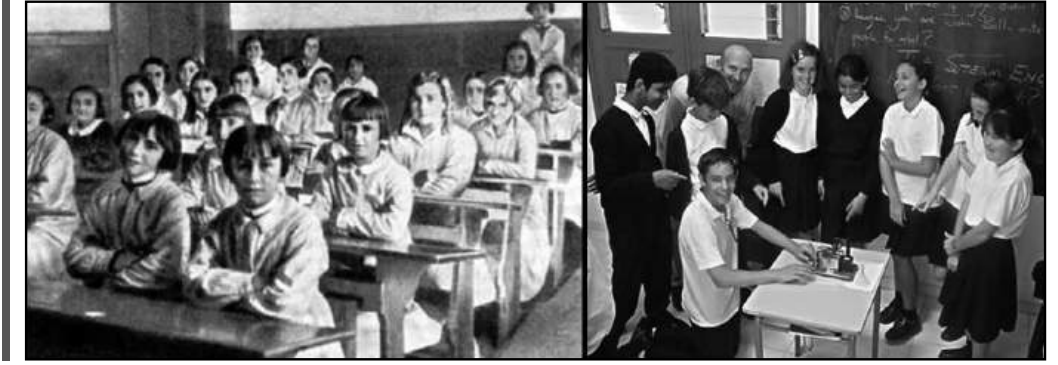
1 Podemos conceituar História oral como:

- a) () Corrente nascida na França na década de 1960 e que é cada vez mais valorizada. A proposta é simples: enxergar a realidade sob a perspectiva das pessoas comuns e das práticas, hábitos e rituais que caracterizam o dia a dia delas, tirando o foco dos grandes nomes e acontecimentos políticos e econômicos e voltando-o para a riqueza que está próxima de todos, impregnada pela aparente banalidade do cotidiano.
- b) () Constituir-se em uma estratégia pedagógica, que trate metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local, enquanto que a estratégia de aprendizagem pode garantir o domínio do conhecimento histórico.
- c) () As interações individuais são realizadas nos espaços de constantes disputas e conflitos cotidianos, que estão dialeticamente relacionadas com a determinação das superestruturas ideológicas e relações de poder associadas a uma sociedade e sua consequente hierarquização.
- d) () É o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem, também, uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem. Muitas dessas memórias são chamadas de subterrâneas, porque ficam à margem da história oficial. Ela é um instrumento fundamental para a compreensão do passado.

2 Segundo Ferreira Gullar, a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Estamos falando de:

- a) () História Local.
- b) () História Tradicional.
- c) () História do Cotidiano.
- d) () História Oral.

3 As imagens a seguir são fontes materiais que representam um determinado contexto histórico e cultural. Vamos fazer o exercício de questionar essas fontes, isto é, que tipo de perguntas podem ser feitas a essas imagens, que tipos de informações podemos obter e que tipo de comparações podem ser feitas de uma imagem para a outra.



O MUSEU E O ENSINO DE HISTÓRIA

1 INTRODUÇÃO

A palavra museu vem do latim *museum*, que é uma palavra derivada do grego *mouseion*. Na sua origem, um museu era um espaço dedicado às deusas da memória. Na contemporaneidade, um museu é uma instituição com finalidade de recolher, conservar, pesquisar e valorizar, de diversas maneiras, as manifestações culturais dos seres humanos.

É comum encontrarmos crianças em museus, acompanhadas de professores, percorrendo as salas onde são expostos os acervos históricos. A visita a museus, enquanto atividade educativa, é importante, pois proporciona informações que auxiliam a aprendizagem em História. Todavia, uma das questões que se levanta em relação à visita a museus diz respeito ao que se apreende, isto é, as visitas, aos espaços responsáveis por guardar e preservar a memória histórica, causam aprendizagens significativas?

Nesse sentido, prezado(a) acadêmico(a), este tópico tem como objetivo refletir sobre a museologia e o ensino de História. Ao final deste tópico, indicamos uma leitura complementar que apresenta uma abordagem fundamentada em Paulo Freire, que objetivava tornar mais prazeroso o ensino de História a partir de visitas a Museus.

2 MUSEUS E SEUS OBJETOS

As visitas aos museus precisam se constituir em situações pedagógicas que busquem trabalhar uma cultura material. Precisa ser uma atividade que oportunize ao aluno a ressignificação e a reelaboração do conhecimento prévio sobre a História de determinada sociedade.

O acervo, nos museus, geralmente é constituído por objetos das mais diferentes formas e funções. Nesses espaços, objetos como: mesas, vasos de cerâmica, roupas, papéis, armas, moedas podem ser transformados, de simples objetos da vida cotidiana, em uma importante fonte de análise, de interpretação da trajetória de uma determinada sociedade.

Segundo Bittencourt (2004), a potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” – que, na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação, que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história.

Assim, a questão levantada nesse item diz respeito ao como transformar os objetos de museus em fontes de conhecimento histórico.

Por uma série de razões, os professores levam seus alunos aos museus. Às vezes, o fazem, porque pretendem estudar algum movimento artístico ou porque querem aprofundar o conhecimento sobre os procedimentos acumulados historicamente. E, às vezes, simplesmente não sabem muito bem o que querem, mas acreditam que a experiência pode ser positiva. E realmente é.

Todavia, para garantir não apenas a “simpatia” pelo museu, mas também a aprendizagem dos conteúdos planejados para uma visita, é necessário que os alunos sejam preparados previamente, para saberem o que vão encontrar no museu e como serão todas as etapas da “saída da escola”, incluindo aspectos que parecem menos relevantes, tais como: quem lhes acompanhará, além dos professores, como irão se distribuir no ônibus, se haverá um monitor para lhes acolher.

De acordo com Bittencourt (2004), é necessário esclarecer aos alunos o que é um museu e sobre o seu papel na constituição da memória social, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos são ali preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão do que seja um objeto do museu.

Para as visitas às exposições, é necessário, por parte do professor, um conhecimento dos conceitos básicos sobre o museu como lugar de memória e de seus objetos, entendidos como integrantes da cultura material, ou seja, como fruto do trabalho humano (BITTENCOURT, 2004).

Baseando-se no artigo publicado por Adriana Almeida e Camila Vasconcellos (apud BITTENCOURT, 2004, p. 114), “Por que visitar Museus”, a seguir, apresentamos algumas orientações para a organização de uma visita a esses espaços de memória:

- Definir os objetivos da visita.
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado.
- Visitar a instituição antecipadamente e alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado.

- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-los aos próprios interesses.
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos.
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu.
- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula.
- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas.

Sendo assim, as visitas aos museus devem ser orientadas e devem ter uma finalidade que vise à aprendizagem em História e nas outras áreas do conhecimento. As atividades em museus devem buscar manter a memória de um povo. Segundo o historiador francês Pierre Nora (1993), a memória está em permanente evolução, suscetível à dinâmica da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas sucessivas deformações, vulnerável à manipulação. Em contrapartida, a história é o registro, a crítica, a reflexão.

Enquanto a memória é um fenômeno sempre atual, a história é uma representação do passado. Os lugares de memória nascem e vivem do reconhecimento de que não há memória espontânea e que, por isso, é preciso criar e organizar celebrações, uma vez que esses eventos não são naturais. Dessa maneira, é errado reduzir esse lugar da memória a meros passeios nostálgicos entre monumentos e vestígios materiais do passado. É preciso ainda entender a memória coletiva como um poderoso instrumento que deve ser trabalhado, com o objetivo de construir uma identidade libertadora.

FIGURA 18 – CRIANÇAS VISITAM O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NO RIO DE JANEIRO



FONTE: Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/pextra/2009/11/14/e141123738.jpg>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

Prezado(a) acadêmico(a), para compreendermos as ações referentes ao ensino de História e as atividades desenvolvidas nos museus, vamos ler o texto **Museus: emoções e aprendizagem**, que apresenta o museu enquanto espaço de aprendizagem.

LEITURA COMPLEMENTAR

MUSEUS: EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

Denise C. Studart

Museus – e nessa denominação podemos incluir centros culturais, centros de ciência, jardins zoológicos etc. – são instituições caracterizadas como espaços de educação não formal. Isto quer dizer que nesses ambientes, diferentemente do que acontece dentro das salas de aula, os visitantes não têm a “obrigação” de aprender algo. Seus conhecimentos não são postos à prova, e eles estão livres para fazer escolhas, de acordo com suas preferências. O tipo de educação que se associa aos museus é mais participativa e descentralizada e, em certa medida, selecionada espontaneamente pelo próprio aprendiz, levado pelo interesse e pela motivação pessoal.

Ao contrário do que acontece na escola, em que a formação se dá pela frequência diária às aulas, uma visita ao museu pode ter tempos diferenciados e acontecer paulatinamente ao longo da vida, em diferentes ocasiões,

independentemente de idade e grau de conhecimento. Além disso, a experiência dos visitantes será sempre distinta de outras: cada um vai observar, compreender e absorver o que está exposto ou escrito de maneira diferente. O aprendizado do museu tem, enfim, um caráter único, sempre condicionado à experiência individual do visitante e das circunstâncias em que ocorreu a visita, na medida em que as percepções variam segundo o contexto da visitação.

Após transformações significativas verificadas ao longo do tempo, o século XXI acena com dois grandes desafios para os futuros diretores de museus: potencializar o papel educativo destas instituições no desenvolvimento da sociedade e enfatizar seu valor social num mundo cada vez mais globalizado e desigual. Alguns passos já vêm sendo dados nessa direção. Um deles é a adaptação das ideias de um educador ilustre, Paulo Freire – inspirada no seu conceito “palavra geradora” –, para o ensino de História a partir dos objetivos.

Estudos recentes defendem a noção de que o aprendizado é “um processo de mudança conceitual”, em vez de “absorção de um conhecimento transmitido”. Assim sendo, a instituição museu é o espaço ideal desses processos. Os museus, sejam eles de artes, ciências, tecnologia ou antropologia, são por excelência locais de observação, interação e reflexão. Diversas histórias estão ali prontas para serem narradas: histórias de outras épocas, evocando povos e civilizações antigas, com suas maneiras de viver e de pensar; e do mundo contemporâneo, do qual fazemos parte, com suas novas descobertas, formas de expressão artísticas, cultural etc. São espaços simbólicos, muitas vezes, mágicos e surpreendentes, capazes de oferecerem uma experiência ao mesmo tempo educativa e divertida.

O reconhecimento da importância dos museus para a educação não é tão novo assim. No século XVIII, filósofos e homens de letras, movidos pelo espírito enciclopedista, proclamavam a necessidade de se colocar as coleções museológicas “a serviço da educação do povo”, como suporte e objeto de estudo à difusão dos ideais iluministas. Só pelo conhecimento, diziam eles, a humanidade poderia libertar o pensamento, expulsando deles os dogmas de fé e as superstições. Os museus seriam um dos instrumentos para a consecução desse projeto. O Estado deveria ser, na visão dos enciclopedistas, o “tutor” de todo o patrimônio relacionado à “história nacional” e à “instrução”. No século XIX, os museus iriam ter participação ativa no movimento educacional: passariam a ser reconhecidos como “agentes” do aprendizado, juntamente com as universidades e sociedades acadêmicas.

A educação era vista então como um signo da modernidade; daí a valorização de certos grupos sociais, como os dos cientistas e artistas. Contudo, apesar da proposta de os museus servirem ao “povo”, apenas alguns estratos seletos iriam usufruir das instituições museológicas no período. De fato, até a primeira década do século XX, os museus de arte, por exemplo, não se empenhariam na democratização das exposições que promoviam. Como observou Maria Esther Valente, “o acesso do grande público só ocorria aos domingos e, por vezes, num dia da semana [...]. Na realidade, a função social da instituição foi a de integrar a burguesia que aspirava alcançar a aristocracia”.

Ao longo do século XX ocorrem mudanças significativas no conceito e nos objetivos dos museus, dando origem a novas formas de comunicação, entre eles, a sociedade. Tradicionalmente voltados para as coleções, passaram a dialogar com um público mais amplo e diversificado, ao mesmo tempo em que buscaram estabelecer uma relação mais estreita com as comunidades locais. Vale ressaltar que, a partir da década de 1960, a concepção educativa das exposições em museus, principalmente os de ciências, foram muito influenciadas pelas teorias construtivistas, que enfatizaram o papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado, visto como um processo dinâmico, que requer uma interação constante entre ele e o ambiente.

As ideias do educador Jean Piaget (1896-1980) sobre desenvolvimento cognitivo, de Howard Garden (1943-) sobre múltiplas inteligências, e de Paulo Freire (1921-1997) sobre a importância do diálogo no processo educativo, influenciaram, e continuam influenciando, as abordagens educativas em museus. O pensamento de Freire – autor de *Pedagogia do Oprimido* e muitos outros livros – é especialmente importante para nós, brasileiros, devido à ênfase no papel da educação para a cidadania. As correntes mais recentes da museologia enfatizam justamente a importância social do museu como instrumento para a inclusão social e cultural, capaz de formar indivíduos criativos que possam – ao ampliar sua visão de mundo pelo contato com os recursos que a instituição oferece – exercer sua consciência crítica em relação a si mesmos e à sociedade em que se inserem.

Alguns valores essenciais que dizem respeito aos museus estão na base do ensinamento freiriano. A ideia de “museu-fórum”, local aberto, livre de discriminações, atento às necessidades do seu público usuário, está em consonância com o pensamento do educador sobre a importância do diálogo e do respeito no processo educativo. Estes preceitos pretendem transformar educadores e educandos, garantindo-lhes o direito à autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática, que a todos respeita e dignifica. Entre os princípios básicos apregoados por Freire estão a ética, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento de sua identidade cultural, a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica da prática pedagógica, o saber dialogar e escutar; o ser curioso e alegre no ato de educar.

Freire se reporta constantemente à importância da cultura como invenção do homem, à autonomia de poder escrever sua própria história. Pelo dom de conhecer, o ser humano constrói sentidos, significações e símbolos. O modo como o indivíduo capta e interpreta a realidade vai determinar sua relação com o mundo na sua pluralidade de significados. É na cultura que o sujeito vai encontrar os primeiros elementos para a consolidação de discernimentos e, neste sentido, os museus podem exercer um papel importante ao oferecer aos seus visitantes/usuários a possibilidade de construir novos entendimentos sobre sua própria cultura e também sobre a de outros povos.

Um dos exemplos atuais da aplicação das ideias de Freire aos museus, no caso aos museus de história, é a metodologia do “objeto gerador” – transfiguração do conceito de “palavra geradora” de que falava o educador –, definida e elevada à prática pelo historiador Francisco Régis Lopes Ramos, diretor do museu do Ceará. O trabalho com o “objeto gerador” envolve exercícios que enfocam a experiência cotidiana do visitante do museu, na perspectiva de uma “pedagogia da provocação”: a partir do vivenciado, gera-se um “debate de situações – problemas”. Ramos relata que, quando há comparações entre objetos do passado e do presente, a noção de historicidade – qualidade ou condição do que é histórico – começa a ser trabalhada de modo mais direto.

O desafio dessa metodologia de aprendizagem no museu é conseguir usar a sensibilidade e a provocação como matérias-primas para novas percepções. Para tanto, as exposições devem ser capazes de estimular o interesse e a curiosidade do visitante por meio da emoção. Na metodologia da “palavra geradora”, Freire parte de uma situação familiar relacionada à realidade do educando para o entendimento do mundo. Na abordagem do “objeto gerador” – utilizada para o ensino de História –, também é necessário iniciar o contato e o diálogo pela experiência pessoal do visitante, por meio de objetos do seu uso cotidiano, para então discutir objetos de outras culturas e épocas.

Para problematizar uma questão do contexto do museu, é fundamental que a exposição – e também os profissionais encarregados da mediação, como guias e professores, entre outros – seja capaz de relacionar os temas e objetos nela contidos a situações, experiências e objetos familiares aos visitantes. Aprender em museus deve ser uma experiência espontânea e, portanto, prazerosa. Visitar instituições museológicas é um hábito a ser cultivado, se possível desde cedo, pois estes locais estimulam a curiosidade e o desejo de conhecimento. Não existe uma maneira preconcebida de se visitar um museu: cada pessoa deve usar a criatividade e criar sua própria relação com estes espaços plenos de História e histórias. Ao ampliarmos nossa visão de mundo, aprendemos a apreciar e respeitar outros povos e culturas.

FONTE: STUART, Denise C. Museus: emoção e aprendizagem. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, São Paulo, ano 2, n. 22, p. 82-85, jul. 2007.



○ **Museu do Louvre** (*Musée du Louvre*) foi inaugurado em 1973. Instalado no Palácio do Louvre, em Paris, é um dos maiores e mais famosos museus do mundo. Nele se encontra a famosa pirâmide de vidro. É onde se encontra a Mona Lisa, a Vitória de Samotrácia, a Vênus de Milo, enormes coleções de artefatos do Egito antigo e um grande número de obras-primas dos grandes artistas tais como: Rembrandt, Michelangelo.



FONTE: Disponível em: <www.louvre.fr>. Acesso em: 10 jun. 2010.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você viu que:

- Na sua origem, o museu é um espaço dedicado à memória.
- A visita a museus, enquanto atividade educativa, é importante, pois proporciona informações que auxiliam a aprendizagem em História.
- As visitas aos museus precisam se constituir em situações pedagógicas, que busquem trabalhar uma cultura material.
- É necessário esclarecer aos alunos o que é um museu e sobre o seu papel na constituição da memória social, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos são ali preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão do que seja um objeto do museu.

AUTOATIVIDADE



- 1 Prezado(a) acadêmico(a), agora que você compreendeu a importância do museu para o ensino de História, sugerimos que realize uma visita ao museu, a um local histórico como: igreja, escola ou a um monumento de referência histórica em sua cidade. Em seguida, elabore um plano de ensino, no qual esteja contemplada uma visita com finalidades pedagógicas ao acervo ou ao local de referência.

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: ATIVIDADES, PESQUISA E AVALIAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino de História foram ampliadas, considerando, sobretudo, a realidade educacional brasileira. Diversos aspectos do ensino e da aprendizagem na disciplina de História passaram a ser temas de estudo, tais como: história do ensino de História, livros didáticos, produção do conhecimento, currículos, linguagens, novas tecnologias, saberes, diversidade, entre outros. Como se percebe, há um conjunto de horizontes que emergiram, visando tornar o ensino de História mais participativo e interpretativo.

Nesse percurso, há um profícuo e intenso debate sobre o papel do professor e da própria disciplina de História, cujas abordagens e métodos, que se aproximam da chamada Nova História, têm colocado o sujeito como o agente da História. Nessa perspectiva, o ensino dessa ciência, no que diz respeito às ações em sala de aula, tem-se configurado em ações que remetem a pensar o sujeito enquanto sujeito que se apropria e ressignifica saberes.

Tendo em vista essas implicações, o presente tópico tem como objetivo refletir sobre o papel das atividades que norteiam o processo de ensino e aprendizagem em história, alinhar atividades que sejam significativas a essa ciência e refletir sobre a pesquisa em História e os métodos avaliativos para essa disciplina.

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS AO ENSINO DE HISTÓRIA

A disciplina de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é trabalhada de forma autônoma, mais interdisciplinar, especialmente com Geografia e Ciências, porque as noções de espaço geográfico e meio ambiente complementam, muitas vezes, as noções de construção social, histórica e cultural das sociedades humanas.

Na Educação Infantil, a disciplina de História pode e deve ser também trabalhada, pois oportuniza a formação do sujeito. No entanto, é pertinente lembrar que a Educação Infantil não está organizada em áreas do conhecimento, sendo desobrigada de organizar seu currículo em disciplinas.

A abordagem interdisciplinar oportuniza a interação com as diversas áreas do conhecimento, o que para o conhecimento histórico remete a um conteúdo organizado de forma cíclica, fundamentado em torno das transformações e permanências estruturais e conjunturais ao longo do tempo. Os conteúdos de história para essa etapa de escolarização não seguem uma linearidade e podem ser trabalhados no sentido de perceber as transformações nas sociedades humanas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de História deve conduzir a criança a desenvolver e perceber historicamente a construção cultural do ser humano, a construção das estruturas sociais, em continuidade à abordagem das estruturas culturais, abrangendo os papéis sociais no tempo e as rupturas e transformações nos modelos de organização, relacionamento etc. Deve construir, também, a noção de estrutura e organização política ao longo do tempo.

As sequências temáticas abordadas na disciplina de História devem seguir a construção do ser humano enquanto ser social. No entanto, não podemos deixar de compreender o ser humano enquanto ser individual, que estabelece relações e interações com outros seres humanos. Assim, a noção de ser social é imprescindível para que a criança se perceba como agente de história, enquanto agente social.

Um dos conceitos básicos do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o de marco histórico. Esse conceito deve oportunizar à criança identificar as vivências (fatos/processos) importantes da sua vida e da de seus familiares. Ao longo dos conteúdos, os alunos vão construindo outros conceitos fundamentais ao estudo da História, como: fontes históricas, agente histórico, ser social, entre outros.

A abordagem dos conteúdos deve partir sempre de situações do cotidiano ou do universo conhecido dos alunos, para que essa familiaridade os aproxime dos conceitos apresentados pela disciplina, garantindo a identificação e vivência participativa e prazerosa.

FIGURA 19 – ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: Disponível em: <<http://www.abril.com.br/imagen/interna-calculadoras-govern.jpg>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

O professor consciente de seu papel enquanto formador deve buscar, por meio do diálogo e dos conhecimentos acumulados dos alunos, instrumentos metodológicos que lhes propiciem não apenas a decodificação de símbolos, mas também a leitura crítica da realidade em que vivem. Consideramos ser por meio do exercício do diálogo e da ação-reflexão-ação que o indivíduo seja capaz de fazer uma leitura crítica de mundo e, desse modo, constituir-se enquanto sujeito consciente e transformador de sua própria história.

3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE PODEM SER UTILIZADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a finalidade de contribuir para a elaboração de aulas de História, apresentamos algumas atividades que podem ser instrumentos que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem em História.

3.1 A NOÇÃO DO EU ENQUANTO SUJEITO HISTÓRICO

A construção do eu com base em histórias e vivências familiares é fundamental para que sejam desenvolvidas noções de que o ser humano se constrói com base numa série de influências e que a história familiar tem grande importância nesse processo. Nesse sentido, investigar a família, identificando as vivências como marcos históricos, é importante para essa etapa da escolarização.

As atividades apresentadas a seguir intentam compreender, identificar as estruturas familiares, com o objetivo de desenvolver atitudes que despertem o respeito pelas características familiares. Como atividade, sugerimos a construção de uma árvore genealógica. Nessa atividade, os alunos são levados a perceber quem foram seus antepassados, quais são os laços familiares que os ligam a um determinado membro da família.

A seguir, apresentamos alguns modelos de árvore genealógica que podem ser trabalhados com os alunos.

FIGURA 20 – ÁRVORE GENEALÓGICA – MODELO 1



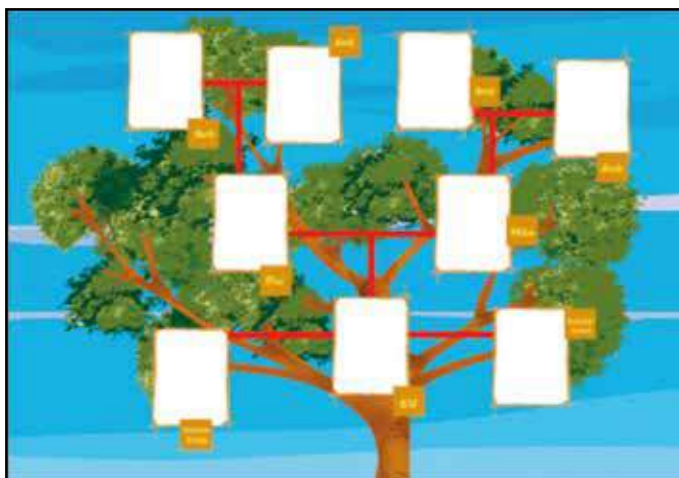
FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_ZszcvjMINx8/SdN9T718SAI/AAAAAAAAAZQ/ZQaNoPsY4kk/s400/%C3%81rvore+geneal%C3%B3gica+da+fam%C3%ADlia+SIMPSON.bmp>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGURA 21 – ÁRVORE GENEALÓGICA – MODELO 2



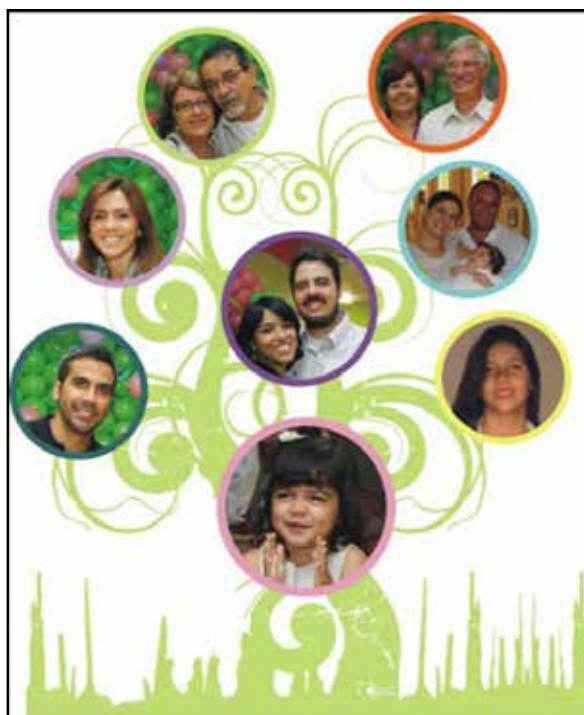
FONTE: Disponível em: <<http://www.anozero.com/loja/images/uploads/imagina-057.jpg>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGURA 22 – ÁRVORE GENEALÓGICA – MODELO 3



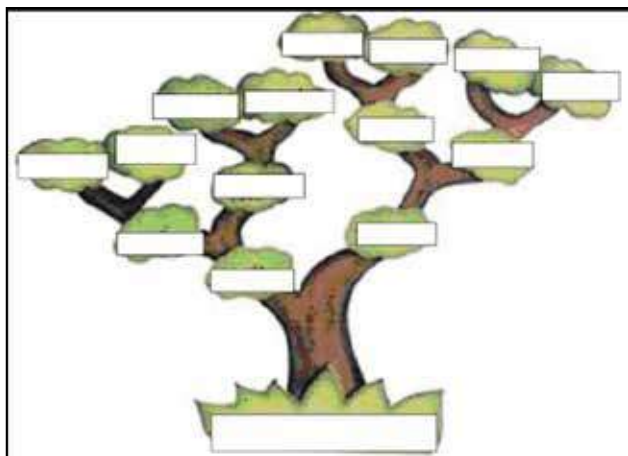
FONTE: Disponível em: <http://ordemjuvenil.amorc.org.br/imagens/fazendo/arvore_genealogica_p.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGURA 23 – ÁRVORE GENEALÓGICA – MODELO 4



FONTE: Disponível em: <[http://2.bp.blogspot.com/_xK_p5gxtvE/SwCi_bc6bt/AAAAAAACio/xdh7N2BetKU/s400/arvore+genealogica+\(Medium\).jpg](http://2.bp.blogspot.com/_xK_p5gxtvE/SwCi_bc6bt/AAAAAAACio/xdh7N2BetKU/s400/arvore+genealogica+(Medium).jpg)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

FIGURA 24 – ÁRVORE GENEALÓGICA – MODELO 5



FONTE: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_qRzNZBCE9AY/S5bpvQ6wgcl/AAAAAAAAABHQ/08x-7DtGJcs/s400/arvore+genealogica.JPG>. Acesso em: 10 jun. 2010.

Outras atividades para trabalhar o eixo que envolve a investigação histórica em relação à família podem ser realizadas, tais como:

FIGURA 25 – ATIVIDADE REFERENTE À FAMÍLIA

FAMÍLIA

NA MAIORIA DAS VEZES AS FAMÍLIAS COMEÇAM PELO CASAMENTO.



QUEM SÃO AS PESSOAS DE SUA FAMÍLIA?

HÁ OUTRAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊS? QUEM SÃO?

QUE PARENTES FAZEM PARTE DE SUA FAMÍLIA?

VOCÊ TEM IRMÃOS? QUANTOS? ALGUM DELES É CASADO?

FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_3fM7jccqaSg/S8h8nDRim5I/AAAAAAAAACUw/sXrvpm0RCUs/s1600/histo1.jpg>. Acesso em: 3 jun. 2010.

3.2 A NOÇÃO DE CIDADANIA

A noção de sujeito é fundamental para a construção do sujeito enquanto agente consciente de sua ação no mundo, enquanto cidadão de direitos e de deveres. Nesse sentido, o professor pode trabalhar as noções de sujeito, de identidade e de cidadania utilizando fontes documentais, como, por exemplo, a certidão de nascimento, que é um documento oficial emitido pelo Estado e que garante a cidadania.

Também podem ser resgatadas as noções de direitos e de deveres, bem como as questões de desigualdades sociais, entre outros temas geradores.

FIGURA 26 – DIREITO À CIDADANIA



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_3fM7jccqaSg/S8h8nDRim5I/AAAAAAACUw/sXrvpm0RCUs/s1600/histo1.jpg>. Acesso em: 3 jun. 2010.

3.3 A HISTÓRIA DO MEU BAIRRO

Essa temática se constitui em um mecanismo investigativo ao trabalho histórico. Para isso, pode ser realizada uma pesquisa de campo com os alunos, para que eles possam identificar, investigar e construir informações sobre o local onde estão inseridos. Essa atividade tem como objetivo desenvolver atitudes que levem o aluno a desenvolver capacidades de interferência no meio e interesse pelo contexto urbano.

Outras atividades podem ser desenvolvidas, como: a investigação da cidade, do país, da rua, dos monumentos históricos etc.

FIGURA 27 – ATIVIDADE REFERENTE AO BAIRRO

ESCREVA O NOME:

A) DO BAIRRO EM QUE VOCÊ MORA.

B) DO BAIRRO ONDE FICA A SUA ESCOLA.

C) DE DOIS BAIRROS QUE VOCÊ CONHECE.

ESCOLHA A EXPRESSÃO QUE COMPLETA CADA FRASE:

NO MEU BAIRRO EM OUTRO BAIRRO

A) A ESCOLA EM QUE EU ESTUDO FICA _____

B) MINHA MÃE COSTUMA FAZER COMPRAS _____

C) MINHA FAMÍLIA SE DIVERTE _____

CAMINHE POR ALGUMAS RUAS DE SEU BAIRRO E OBSERVE SE ESTÃO SENDO FEITAS OBRAS PARA MELHORÁ-LO. ASSINALE QUAIS SÃO:

() CONSTRUÇÃO DE POSTO DE SAÚDE.

() ILUMINAÇÃO

() INSTALAÇÃO DE GÁS ENCANADO

() ASFALTAMENTO

() CONSTRUÇÃO DE VIADUTOS

() ALARGAMENTO DE RUAS

() CRIAÇÃO DE UMA ÁREA DE LAZER

() REFORMA EM ESCOLA

FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_3fM7jccqaSg/S8h8nDRim5I/AAAAAAACUw/sXrvpm0RCUs/s1600/histo1.jpg>. Acesso em: 3 jun. 2010.

3.4 A NOÇÃO DE ESTADO

Desenvolver no aluno a capacidade de se perceber enquanto sujeito capaz de agir na sociedade, transformando-a e sendo transformado por ela é fundamental ao trabalho de História. No entanto, a noção de coletividade é também fundamental para esse reconhecimento do sujeito histórico.

Nesse sentido, estudar as relações intrapessoais e as diferentes formas de se relacionar e organizar no decorrer do tempo são os principais elementos a serem compreendidos por quem pretende estudar/ensinar determinada sociedade. A identificação das formas de governo, de poder e de Estado é necessária para a construção da noção do sujeito enquanto cidadão.

FIGURA 28 – ATIVIDADE REFERENTE AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

FAÇA UM RISCO SOBRE OS BALÕES QUE INDICAM SERVIÇOS PÚBLICOS.

RESPONDA:
PARA QUEM SÃO PRESTADOS OS SERVIÇOS PÚBLICOS?

COMO O GOVERNO PAGA OS SERVIÇOS PÚBLICOS?

**QUE TIPO DE SERVIÇO PÚBLICO PRECISA SER MELHORADO NO SEU MUNICÍPIO?
POR QUÊ?**

FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_3fM7jccqaSg/S8h8nDRim5I/AAAAAAACUw/sXrvpm0RCUs/s1600/histo1.jpg>. Acesso em: 3 jun. 2010.

4 A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Formar alunos pesquisadores, essa é uma das orientações da educação hoje. A pesquisa é um dos procedimentos mais citados pelos professores no ensino de História, seja para abordar novos temas, seja para complementar um assunto, enfim, a pesquisa faz parte do universo da História. Todavia, de que tipo de pesquisa estamos falando?

Embora existam muitos projetos de pesquisa aplicados nas escolas, o entendimento do que é pesquisa, para a maioria dos professores, e, conseqüentemente, para os alunos, continua sendo a de procurar informações sobre um determinado assunto.

Geralmente, a prática da pesquisa se organiza da seguinte maneira:

QUADRO 2 – A PRÁTICA DA PESQUISA

- Determinar um tema.
- Estabelecer uma data para entrega.
- Os alunos copiam o que acharem mais importante. Ou ainda: copiarem tudo o que acharem sobre o tema, pois quanto mais conteúdo, maior a nota.
- O professor passar um olhar por cima do que os alunos entregam.
- Fim: o professor atribui uma nota pelos critérios do capricho estético, dos erros de ortografia ou da quantidade de cópia.

FONTE: A autora

Dessa maneira, percebemos que o que ainda se pratica na escola são a consulta e a cópia de informações de fontes já prontas.

No entanto, não se quer afirmar que a consulta não seja um instrumento de pesquisa válido. Pelo contrário, a consulta pode ser um instrumento importante no processo de aprendizagem. É interessante que os nossos alunos aprendam a consultar informações em enciclopédias, dicionários, livros, internet etc. Contudo, a consulta por si só não gera conhecimento, porque essas informações precisam ser: interpretadas, reorganizadas e reelaboradas.

A pesquisa é um procedimento muito mais amplo, em que se prevê uma ação, uma interpretação do pesquisador sobre o objeto pesquisado. Nesse sentido, ela mobiliza competências e desenvolve habilidades – dentre elas a de consultar e interpretar informações.

No entanto, o que é fazer pesquisa em História? Se buscarmos uma definição de pesquisa no dicionário ela remeterá a:

“Pesquisa - S.f.1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Investigação e estudo minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento”. (AURÉLIO, 7. ed. 2008).

Percebam que, nessa definição, não se encontra nada que se aproxime da ideia de cópia, reprodução pura e simples, passividade. Ao invés disso, remete à ideia de investigar, de estudar. A pesquisa nada mais é, então, que a resolução de um problema, por meio de um trabalho organizado, sistematizado, que valida uma determinada área do conhecimento.

Para que essa prática da pesquisa se efetive no ensino de História, é necessário abandonar a ideia de pesquisa como um mero instrumento para atribuir notas a alunos e para suprir “conteúdos” que não serão trabalhados nas aulas por falta de tempo. É preciso que a pesquisa tenha um objetivo tanto para os alunos quanto para os professores. E esse objetivo tem que ser cognitivo, tem que causar a aprendizagem significativa.

Desenvolver a pesquisa em história deve ser uma atitude cotidiana, devendo estar integrada no planejamento curricular da disciplina. A pesquisa é um

procedimento, e procedimento também é objeto de ensino, não é inato. Os alunos – e o professor – aprendem a pesquisar no próprio exercício organizado da pesquisa.

Para que os caminhos da pesquisa fiquem claros para o aluno, eles devem ser orientados pelo professor, isto é, o professor deve acompanhar os objetivos da pesquisa com os alunos. Precisamos nos afastar da concepção de pesquisa que determina temas e que sugerem a cópia de um texto de alguma referência.

Prezado(a) acadêmico(a), para ilustrar essa relação com a pesquisa, apresentamos dois projetos com temas a serem investigados e desenvolvidos. Percebam que as duas sugestões de projeto acabam por envolver toda a discussão de conceitos históricos que fizemos ao longo deste Caderno.

PROJETO 1 – MINHA HISTÓRIA

Este projeto pretende unir a sua história pessoal à da escola, da cidade, do país e do mundo, permitindo-lhe reconhecer a própria importância na humanidade, valorizando sua trajetória e suas experiências individuais.

Pré-requisito

Dominar conceitos de história – fontes, agentes e processos históricos, tempo, cultura.

Justificativa

Para conhecer o passado, o historiador age como pesquisador. Ele entrevista pessoas que participaram de um acontecimento, lê documentos e tenta obter o maior número possível de informações. Utiliza, para isso, fontes históricas (orais, vestígios, documentos), procurando compreender o processo de acontecimentos que faz parte da época em questão. Neste projeto, o aluno terá a possibilidade de vivenciar um pouco do trabalho de pesquisa do historiador, contando a própria história.

Todas as pessoas são agentes históricos, ou seja, fazem parte da história. Por isso, cada aluno (e não somente ele) tem papel fundamental na construção da história que estamos vivendo. Ao pesquisar e conhecer melhor esses fatos, ele percebe as relações entre o seu passado e o seu presente.

Na apresentação do trabalho (se for possível apresentá-lo), os alunos trocam experiências para verificar semelhanças e diferenças na história de cada um.

Como fazer

Este trabalho terá como ponto de partida a utilização de duas fotografias do aluno – A primeira fotografia deve fazer parte da infância do aluno e a

segunda deverá ser uma fotografia mais recente. A intenção é que o aluno perceba as mudanças e as permanências na sua História.

Para realizar esta etapa, poderá estar fazendo entrevistas com seus familiares e pesquisas em fontes históricas relacionadas ao seu passado (fotos e documentos). As perguntas a seguir podem servir de roteiro para a entrevista, podendo ser acrescentadas outras, se necessário.

- Quem escolheu seu nome? Por quê?
- Quais eram as minhas brincadeiras favoritas?
- Com quantos anos comecei a frequentar a escola?
- Qual o acontecimento do meu passado você lembra em especial?

Esta parte da pesquisa está associada ao método que a historiografia chama de História oral, que vem se constituindo em uma fonte histórica profícua ao trabalho do historiador, mas que não deve ser entendida como abordagem e sim como um recurso para se escrever a História.

2 Elabore um texto abordando os principais acontecimentos da sua vida, tais como: situações mais interessantes que viveu, quem são seus melhores amigos, festas que já participou, enfim, coisas que são relevantes para a (re) construção de sua história.

FONTE: CORDOVA, Tania. Projeto desenvolvido junto aos alunos do Curso de Pedagogia, na disciplina de Metodologia do Ensino de História.

PROJETO 2 – CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA DO BAIRRO

1. Formulação dos problemas a serem investigados:

O principal critério para transformar o tema em problemas de investigação é que estes problemas prevejam uma elaboração própria dos pesquisadores, quer dizer, que as respostas não possam ser copiadas de uma fonte qualquer. Assim, para nossa pesquisa, poderíamos ter:

Problemas centrais:

- a) Que diferenças e semelhanças podem ser estabelecidas entre o bairro, há, aproximadamente, quatro décadas e atualmente?
- b) Como se chegou à forma atual que o bairro tem hoje?

Problemas secundários:

Secundariamente, definem-se questões mais pontuais, que servirão de base para responder às questões centrais:

- a) Como era o espaço do bairro anteriormente? Ele possuía características próximas de um espaço urbano ou rural?
- b) No bairro de antigamente havia construções diferentes? Como elas eram?
- c) Como eram os meios de transporte? E o trânsito?
- d) Havia estabelecimentos comerciais?
- e) Havia pontos de encontro (praças, igrejas etc.)? Que outros espaços de lazer existiam? Havia espaço para as crianças brincarem?
- f) Etc. (O importante é que estas questões nos levem de volta ao problema central: o que mudou de lá para cá? Por que estas mudanças ocorreram?)

2. Definição dos objetivos:

É importante, neste momento, que o professor consiga planejar didaticamente a pesquisa histórica em duas direções: os seus objetivos pedagógicos e os objetivos da pesquisa em si.

Objetivos pedagógicos: para o nosso caso, dentre muitos, poderiam ser:

- a) Continuar e ampliar o desenvolvimento das capacidades de pesquisa: iniciativa e capacidade de elaboração própria.
- b) Ampliar as noções de tempo, espaço, cultura, natureza, sociedade, urbanização etc.
- c) Dar continuidade ao trabalho com o documento histórico e ao desenvolvimento da capacidade de transformar as informações coletadas em conhecimento.
- d) Reforçar as atitudes de solidariedade e cooperação mútua entre os alunos.
- e) Valorizar a cultura local e a identidade dos alunos com a região onde vivem.

Objetivos da Pesquisa: neste caso, podem ser definidos, em conjunto com os alunos, respondendo à pergunta: aonde queremos chegar com a nossa pesquisa?

- a) Conhecer o passado do bairro a partir de entrevistas com os habitantes mais antigos.
- b) Perceber como se dá a organização e as principais atividades desenvolvidas pelos moradores do bairro atualmente.
- c) Estabelecer quais foram as principais mudanças que ocorreram entre o passado recente e o presente.
- d) Montar uma exposição sobre o bairro onde vivemos.

3. Justificativa:

Na justificativa, você salienta a importância da sua pesquisa para a sua escola, para seus alunos, para o mundo em que vivem. A justificativa para os alunos será, também, uma estratégia de motivação. Ela pode ser uma formulação curta, como sugerida a seguir, ou envolver uma reflexão mais

profunda: “Ao conhecer nosso bairro, pretendemos conhecer a nós mesmos, como chegamos até aqui, assim como poder avaliar o que melhorou e o que precisa ser melhorado.”

4. Metodologia/avaliação:

Neste item, você responderá como vai organizar o trabalho. Aí vai uma sugestão:

- a) Levantamento dos conhecimentos prévios: Nenhum pesquisador parte do nada. Ele sempre vai atrás do que já se conhece sobre o assunto, antes de começar sua pesquisa. No caso da pesquisa escolar, não será diferente. Diante de qualquer tema, é bom e importante levantar o que os alunos já sabem sobre as questões propostas, e isto pode ser feito através de técnicas simples como uma “tempestade cerebral” (*brainstorming*). Em seguida, será interessante verificar se há algum material publicado sobre o bairro e trabalhar com estas informações previamente em sala de aula.
- b) Fontes: Como você vai obter documentos e depoimentos que serão seus documentos históricos? Para o nosso projeto, dentre muitas, podem ser estabelecidas as seguintes:

1) Entrevistas.

Aqui se mobilizam algumas especificidades típicas da chamada “história oral” e, mais concretamente, da utilização das lembranças das pessoas como documento histórico. Existe toda uma metodologia desenvolvida para este tipo de trabalho, que pode ser consultada nas referências.

Sobre o trabalho com a memória e os depoimentos ver:

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net>>.

No nosso caso, a organização deve envolver:

- 1.1) os critérios para escolher os depoentes (sugerimos pessoas que moram no bairro há mais de 30 anos);
- 1.2) a preparação das questões previamente junto com os alunos, bem como alguma conversa para que os alunos comecem a aprender a ouvir e interagir com as pessoas;
- 1.3) o local onde será feita a entrevista, que pode ser na própria escola, numa atividade que servirá para troca de experiências, ou questões por escrito, para serem respondidas em casa pelos entrevistados;

- 1.4) como será registrada a entrevista – o ideal é a utilização de um gravador;
- 1.5) a interpretação do material, afinal os depoimentos recolhidos serão nossos documentos históricos, que deverão ser lidos e interpretados.
- c) Visitas histórico-pedagógicas: Pode-se planejar passeio a locais como praças, monumentos, construções antigas, que possam ajudar a contar a história do bairro. É importante que o aluno aprenda a decodificar os vestígios do passado, conhecendo o seu significado e também a importância de preservar a memória.
- d) Cronograma: A previsão dos passos da pesquisa e suas respectivas datas auxiliarão o desenvolvimento do projeto com professores e alunos.
- e) Apresentação dos resultados: Pensamos aqui que nossa pesquisa possa prever, ao seu final, alguma forma de intervenção social. Todos sabemos que é extremamente frustrante produzir algo interessante que não será divulgado para ninguém. Por outro lado, quanto mais divulgação, mais estímulo aos alunos, quanto mais integração, mais a escola, pública ou particular, tem a ganhar. Então, nada melhor que, se fizermos uma pesquisa bem elaborada, ela se torne uma forma de ação social ou, pelo menos, uma apresentação pública. As apresentações devem envolver ao máximo toda a comunidade e podem ser feitas através de painéis, seminários, confecção de jornais, edição de filmes, elaboração de páginas *web* etc.

FONTE: Ranzi (2005, p. 67-71)

De acordo com Ranzi (2005), a pesquisa deve se tornar uma tarefa, uma atitude cotidiana no ensino-aprendizagem não só da disciplina de História, mas, de toda a escola, porque a pesquisa é a forma que distingue a educação escolar dos demais espaços de aprendizagem, que podem ser a própria sociedade, a vida, a família etc. A aula copiada forma alunos apenas receptivos. A cópia consagra a subalternidade. Assim, imaginamos que pesquisar é sinônimo de aprendizagem em História e deve ser uma atitude que começa na Educação Infantil e – assim o desejamos – não termina nunca. É dessa maneira que formaremos estudantes com capacidade de operar com ideias, símbolos, imagens, valores, representações, preparados para interagir com qualquer instância da sociedade.

5 AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA

Nos últimos anos, a Educação vem passando por transformações significativas. O currículo escolar, a abordagem metodológica, o planejamento de ações, a formação docente, enfim, os elementos que compõem o universo escolar vêm passando por alterações que privilegiam a aprendizagem significativa do aluno.

Considerando as mudanças no processo de ensino e aprendizagem e que esse processo tem buscado atender novos modelos para realizar as transformações na educação, percebe-se, então, que a avaliação também necessita ser repensada. Se

há uma discussão, um movimento em prol de modificações na abordagem teórico-metodológica, na prática docente, na gestão escolar, na organização em sala de aula, os instrumentos avaliativos também precisam ser ressignificados e repensados no universo da escola, ou seja, é necessário um novo olhar às estratégias avaliativas.

Atualmente, considera-se que a avaliação permeia todo o processo de ensino e aprendizagem, por isso, ela não pode mais estar sustentada apenas nos conteúdos conceituais, na nota.

A avaliação tem a função de verificar a apreensão dos alunos em determinados conteúdos estabelecidos pelo professor e pode variar de acordo com a metodologia educacional seguida naquele momento. Turra (1989) aponta que a avaliação tem função geral e específica. A avaliação geral fornece a base para o planejamento, possibilita a seleção e a classificação de pessoal e se ajusta à prática curricular. A avaliação específica facilita o diagnóstico, melhora a aprendizagem e o ensino, estabelece situações individuais de aprendizagem.

Se avaliar é obter a compreensão do que está acontecendo e oportunizar uma intervenção para melhorar os processos de ensino e aprendizagem, então, a avaliação contribui para a formação do indivíduo como um todo; é uma avaliação formativa.

“A avaliação formativa não tem como pressuposto punição ou premiação. Ela prevê que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagens diferentes” (CRUZ; SANTARÉM, 2010). Nessa perspectiva, o professor deixa de ser aquele que passa informações e assume uma nova postura: prepara o aluno para que o mesmo construa e ressignifique o conhecimento.

Os métodos avaliativos podem ser os mesmos de outras disciplinas, mas os objetivos da aprendizagem são outros e, portanto, é necessário discutir o que, como e por que avaliar no ensino de História. Passamos, então, a identificar pedagogicamente quais são as principais operações intelectuais que merecerão ênfase para o aprendizado da História.

5.1 SITUAÇÕES PROBLEMAS

Para avaliar qualquer disciplina é necessário levar em conta a tarefa que o aluno deve cumprir, sua margem de liberdade, a forma da produção final, os critérios de avaliação em função da exatidão e da pertinência das respostas. O professor pode programar a sua avaliação em função do tempo destinado à disciplina de História nas séries iniciais e em função de algumas operações intelectuais que o aluno deve ir construindo para atingir as finalidades do ensino de História anteriormente definidas.

Podemos avaliar em História partindo de uma **situação problema** que o aluno leve a questionar um determinado conteúdo. Esta tarefa deve ser encaminhada e orientada pelo professor através de atividades de pesquisa, do uso de documentos, de produção escrita ou gráfica dentre outras.

O importante é gerar uma reflexão e contribuir para que os alunos sejam conduzidos de forma mais ou menos autônoma a uma operação intelectual. Isso significa ultrapassar exercícios mais comuns de identificação ou de reprodução (memorização) de um conteúdo recebido passivamente pelo estudante.

FONTE: Ranzi (2005, p. 11)

A sugestão para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos é elaborar uma ficha de acompanhamento individual do aluno, na qual o professor pode estar anotando questões referentes à apreensão dos conceitos apresentados, isto é, uma ficha na qual seja anotado todo o desenvolvimento processual referente aos conteúdos trabalhados na disciplina de História.

5.2 TRABALHAR CONCEITOS HISTÓRICOS

A construção de conceitos e aquisição de um vocabulário específico é imprescindível à disciplina de História. Nesse sentido, o professor poderá avaliar essa apropriação do aluno e associá-la ao processo de avaliação. Todavia, ao trabalhar os conceitos históricos, não podemos cair na armadilha de entendê-los como memorizáveis ou decorados pelo aluno. Estamos falando de construção, de ressignificação.

O professor deve estar atento para a importância de entender que todos os conceitos têm uma historicidade e precisam ser contextualizados e que, muitas vezes, são extremamente localizados no tempo e servem somente para explicar determinado momento histórico.

A avaliação é sempre uma atividade difícil de se realizar. Todo processo avaliativo pressupõe a obtenção e a utilização de informações, que serão analisadas diante de critérios estabelecidos, segundo juízo de valor. Entretanto, esse processo depende da compreensão que o professor faz das situações vivenciadas em sala de aula.

Vários são os instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelo professor, como: provas escritas, trabalhos em grupos ou individual, apresentação oral, elaboração de cartazes, maquetes, produção textual. Enfim, o universo e as possibilidades avaliativas são significativas. Mas, é necessário ter clareza dos objetivos e das competências a serem desenvolvidas pelos instrumentos de avaliação. Não se avalia de qualquer jeito ou qualquer coisa.

Em síntese, avaliar em História requer a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Deve propiciar informações para o professor e o aluno sobre o que modificar no trabalho com a disciplina de História. Deve abranger a aprendizagem significativa e desenvolver habilidades e competências nos alunos. Não pode ser seletiva ou classificatória e sim, diagnóstica, pois deve prever a aprendizagem.

RESUMO DO TÓPICO 4

Neste tópico, você viu que:

- A disciplina de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar.
- Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de História deve conduzir a criança a desenvolver e perceber historicamente a construção cultural do ser humano, a construção das estruturas sociais, em continuidade à abordagem das estruturas culturais, abrangendo os papéis sociais no tempo e as rupturas e transformações nos modelos de organização, relacionamento etc.
- A pesquisa é um procedimento muito mais amplo, em que se prevê uma ação, uma interpretação do pesquisador sobre o objeto pesquisado.
- Desenvolver a pesquisa em história deve ser uma atitude cotidiana, devendo estar integrada no planejamento curricular da disciplina.
- A nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educacional, mas também uma mudança social.
- A avaliação no Ensino de História deve estar inserida no processo de ensino e aprendizagem.
- A avaliação deve conduzir ao desenvolvimento de habilidades e competências, que levem o aluno a se reconhecer como o sujeito da aprendizagem.
- A avaliação não pode ser seletiva ou classificatória e sim diagnóstica e significativa para o aluno, no sentido de ser um instrumento de melhora para o ensino.

AUTOATIVIDADE



- 1 Caro(a) acadêmico(a), a pesquisa é um instrumento importante para o processo de ensino e aprendizagem. Para o ensino de História, ela deve ser um mecanismo que auxilie na formação de estudantes com capacidade de operar com ideias, símbolos, imagens, valores, representações, preparados para interagir com qualquer instância da sociedade. Assim, a proposta dessa autoatividade é a realização de uma das duas pesquisas sugeridas neste tópico.
- 2 Com base nos modelos de árvore genealógica apresentados, construa a árvore de sua família.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo: uma síntese do desenvolvimento sobre a teoria do currículo.** 1918.

Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/1794/Bobbitt-Franklin-1876-1956.html>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

BODEI. Remo. **A história tem um sentido?** Bauru: Edusc, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** 2. ed. Ver. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania.** São Paulo: FTD, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 2. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2010.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/ Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2004

CANEN, Ana. Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões, Contrapontos – **Revista de Educação do Vale do Itajaí.** Minas Gerais: ano 2, n. 4, p. 53-67, 2002.

CARDOSO, Oldimar. Já viu este Filme? In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 37, p. 80-83, out. 2008.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar** – as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, Hebe M. Matos. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). **História da Vida Privada no Brasil**. v. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002. 2 v.

CRUZ, Maricélia Silva da; SANTARÉM, Maria Solange Portela. Avaliação Formativa na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>>. Acesso em: 20 maio 2010.

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo M. (Org.) **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FELGUEIRAS, M. L. **Pensar a História**. Repensar o seu Ensino – A disciplina de História no 3º Ciclo Básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino. Porto: Porto, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo**: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 1998.

LAGO, Benjamin Marcos. **Curso de sociologia e política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994.

MACEDO, Jose Rivair. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/censosecad.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

NIKITIUK, S. M. L. (org). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

_____. Entre mémoire et histoire: la problématique de lieux. In: NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. França: Gallimard, 4a e. p.23-45, 1997.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1995.

PROENÇA, M. C. **Didáctica da história**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

RAGO, M. **Entre a história e a liberdade**: Luce Fabri e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

RANZI, S. M. F. **A avaliação em história nas séries iniciais**. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

RIBEIRO, M. V. T. Os novos caminhos do Ensino de História. **Revista Nossa História**, São Paulo, ano 1, n. 11, p. 80-82, set. 2004.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta (Coords). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 93-101. Disponível em: <http://www.fja.edu.br/proj_acad/praxis/praxis_02/documentos/ensaio_2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2010.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STUDART, Denise C. Museus: emoção e aprendizagem. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 2, n. 22, p. 82-85, jul. 2007.

TURRA, C. M.G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e instrução**. Porto Alegre: Globo, 1949.

_____. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VIEIRA, Maria do P. Araújo. et al. **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1991.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação**. Rio de Janeiro: Difel, 1999.

