



Ensino &
Linguagens
da História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduína Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

COMITÊ EDITORIAL

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe
José Albio Moreira Sales
José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior UECE	Isabel Maria Sabino de Farias UECE
Antônio José Mendes Rodrigues FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos UERN
Cellina Rodrigues Muniz UFRN	José Rogério Santana UFC
Charliton José dos Santos Machado UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes UFPB
Elizeu Clementino Flagra UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior UECE
Emanoel Luiz Roque Soares UFRB	Robson Carlos da Silva UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda UFC	Rui Martinho Rodrigues UFC
Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento UNIT	Samara Mendes Araújo Silva UESPI

Organizadores

Antonio Germano Magalhães Junior

Fátima Maria Leitão Araújo

Ensino & Linguagens da História



1ª EDIÇÃO

FORTALEZA | CE

2015

ENSINO & LINGUAGENS DA HISTÓRIA
© 2015 *Copyright by* Antonio Germano Magalhães Junior
Fátima Maria Leitão Araújo
(ORGANIZADORES)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Erasmio Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Carlos Alberto Alexandre Dantas

REVISÃO DE TEXTO
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
Thelma Marylanda Silva de Melo – CRB-3 / 623

E56 Ensino & linguagens da história / Antonio Germano Magalhães Junior e Fátima Maria Leitão Araújo (Organizadores). – Fortaleza: EdUECE, 2015.

371 p. : il.

ISBN: 978-85-7826-274-7

1. Ensino e aprendizagem em História. 2. Material didático. 3. História oral.

CDD: 907

Sumário

APRESENTAÇÃO

RUI MARTINHO RODRIGUES | 7

ENSINANDO HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE PERCURSOS

ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE | 15

TEORIAS DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

JANOTE PIRES MARQUES

PATRÍCIA MARCIANO DE ASSIS | 33

PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

TÁCITO ROLIM

VILARIN BARBOSA BARROS | 79

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL

GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ

ARIANE REBOUÇAS ARAÚJO | 113

HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

JOSÉ OLIVENOR SOUZA CHAVES

MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO | 129

TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

SARAH BEZERRA LUNA VARELA | 153

O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA

RICARDO LIMA MOREIRA JUNIOR

JOSERLENE LIMA PINHEIRO | 177

HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO

ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA

GLAUCEANE MAGALHÃES DO Ó

LUCIANA MARIA FERNANDES PIMENTEL | 205

IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA

SANDER CRUZ CASTELO

ADRIANO CECATTO

MÁRCIO RÉGIS FERNANDES | 235

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA

GLEUDSON PASSOS CARDOSO

ALINE RODRIGUES SAMPAIO

ALBERTINA PAIVA BARBOSA

DANIELLE ALMEIDA LOPES | 267

ENSINO DE HISTÓRIA: MÚSICA EM SALA DE AULA

WAGNER CASTRO

ANA LUIZA RIOS MARTINS | 301

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PERSPECTIVA DE (RE) SIGNIFICAR O ENSINO DE HISTÓRIA

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

RENATA SAMPAIO DE HOLLANDA | 345

APRESENTAÇÃO

RUI MARTINHO RODRIGUES

Graduado em Odontologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 1972), graduação em Administração (1981) e em Direito pela Universidade de Fortaleza (Unifor, 2001); Mestrado em Sociologia pela UFC (1990); Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPB, 2001). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história oral, memória, história e história educacional.

E-mail: <rui.martinho@terra.com.br>.



Um livro, antes de atender às especificidades de um campo determinado, é literatura em sentido amplo. Deve propiciar uma leitura agradável, entendendo-se como tal um texto contendo narrativas dotadas de começo, meio e fim, tão leve quanto permitido pelo tema e a natureza da matéria apresentada. A organização muito contribui para a clareza de uma obra. Títulos reveladores dos conteúdos, divisão dos conteúdos demarcados por novos títulos a cada divisão, sejam elas capítulos, seções ou subseções, tornam explícitos os conteúdos e objetivos.

Epígrafes e resumos ou introduções, descrevendo o objeto, anunciando, explicitando métodos empregados na execução do trabalho apresentado, facilitam a simples leitura, tornando prazerosa a consulta e mais proveitoso o estudo. Tudo isso se coloca necessariamente numa coletânea. Assim o é por tratar-se de uma juntada de textos independentes, cada um com esclarecedora introdução própria. Encarados como capítulos, por constituírem um conjunto articulado de textos complementares entre si, os artigos anunciam o objeto, os objetivos e método perseguidos e empregado.

A condição de antologia enseja dois caminhos à produção bibliográfica. Uma seleta pode reunir textos de grande diversidade temática, oferecendo ao leitor ampla oportunidade de encontrar temas e abordagens da sua preferência. Os textos trazidos a colação nesta coleção podem assumir a feição de um todo orgânico, constituídos por matérias que se complementem, com unidade temática.

A obra que tenho em mãos enquadra-se nesta condição. Composto por mais de uma dezena de textos, este espicilégio tem título revelador dos conteúdos: *Ensino & línguas da História*. Todos os artigos que o integram se prendem ao ensino

e as linguagens, tanto dos autores da historiografia analisada, como dos professores e divulgadores da História. A teoria e a Filosofia da História estão presentes na rota anunciada pelo título deste analecto. Os domínios da História estão inseparavelmente associados às linguagens empregadas pelos autores e professores.

Uma leitura é tanto mais agradável quanto mais se aproxima da completude sonhada pelo estudante que se debruça sobre um livro. Nestas páginas encontramos considerações pertinentes ao ensino de História no Brasil e as trajetórias trilhadas no exercício deste mister. São consideradas a teoria e a Filosofia da História, as teorias de aprendizagem, as experiências de magistério, as linguagens empregadas por autores e professores, peculiaridades do ensino de história local, relações entre o ensino de História e arte; avaliação do ensino da História na perspectiva de ressignificar a História; e tantos outros temas, sempre ligados aos domínios da deusa Clio, linguagem e ensino dos misteres da deusa citada.

A par dos aspectos formais e substantivos, destacamos a relevância da temática como fator decisivo na avaliação de uma obra. A História tem a importância proporcional a contribuição que ela oferece para a compreensão do mundo e para formação para a cidadania. O ensino é tão importante quanto a transmissão da herança cultural, somada a descoberta das potencialidades e limitações do educando, para desenvolver as primeiras e superar as últimas. O interesse profissional, para os professores de História; o interesse intelectual geral para os apreciadores da cultura letrada, assim como da cultura popular, aqui apreciada como partedos estudos de História da cultura; e o interesse pessoal dos que têm vínculos com os conteúdos históricos examinados aludidos. Tudo isso faz da História e do ensino dedicado a Clio, um conjunto de temas da maior importância. E tudo isso foi contemplado nos textos integrantes deste livro.

Logo no primeiro texto, de Antônio Germano Magalhães Júnior, Jeimes Mazza Correia Lima e Vitória Chérída Costa Freire, encontramos reflexões intituladas *Ensinando História no Brasil: trajetórias e percursos*. O artigo dispensa explicações sobre os conteúdos, por força do potencial revelador do título. Sou testemunha do trabalho criterioso de Germano e Jeimes, por ter tido o privilégio de acompanhar parte da formação dos mesmos, na Faculdade de Educação da UFC. O primeiro deles acompanhei desde a graduação e ao longo do mestrado e doutorado. Convivi com o segundo no mestrado e doutorado, no NHIME (Núcleo de História e Memória da Educação) do Programa de Pós-graduação em educação Brasileira, na FACED, onde brilharam, como brilham agora.

Segue-se o artigo *A História como disciplina e a sua relação com a teoria*, da autoria de Fátima Maria Leitão Araújo; Janote Pires Marques; Patrícia Marciano de Assis, cujo título também é suficiente para esclarecer os conteúdos. Fátima e Janote igualmente passaram pelo NHIME, oportunidade em que tive o prazer de acompanhar a qualidade do trabalho metódico e perseverante que ali desenvolveram, qualidade reafirmada no texto integrante desta crestomatia.

Depois encontramos o capítulo *Pesquisa e ensino de História*, de Maria Nahir Batista Ferreira Torres; Tácito Rolin; e Vilarin Barbosa Barros. Este também esclarece, pelo título, o conteúdo apresentado. Tenho a conta de capítulos os textos deste florilégio, por força da organicidade do conjunto da obra.

O quarto estudo apresentado, *Perspectivas e possibilidades da História*, de Gissafran Nazareno Mota Jucá; e Ariane Rebouças Araújo, relaciona História e memória, relacionando-as e distinguindo uma da outra, situando o surgimento e o significado da História oral na História contemporânea, tendo o cuidado de definir e explicitar os conceitos básicos no âmbito da reflexão apresentada.

O quinto segmento é *História local e ensino de História*, de José Olivenor Sousa Chaves; e Maria Inês Sucupira Satamatto. Tive oportunidade de conviver com Olivenor como colega, no doutorado em História, na UFPE, tendo testemunhado ali a seriedade do seu trabalho, agora confirmada no texto aqui colacionado.

Logo após encontramos o trabalho *Teorias da aprendizagem e o ensino de História*, de Augusto Ridson de Araújo Miranda; e Sara Bezerra Luna Varela, contendo considerações sobre as teorias de aprendizagem no que concerne aos aspectos especificamente de interesse do ensino de História. Agrega ainda relatos de experiência de magistério. Sarah também participou do NHIME, onde deixou a marca do rigor acadêmico e do trabalho metódico e sistemático.

O sétimo capítulo, de Frederico Jorge Ferreira Costa; Ricardo Lima Moreira; e Joserlene Lima Pinheiro, aborda *O uso de tecnologia no ensino de História*, conforme o título. Agrega contribuições sobre metodologias ensino que se valem da poderosa alavanca tecnológica. Trata-se de matéria da maior relevância e atualidade. O estudo atende a uma necessidade imperativa do nosso tempo.

O oitavo artigo, *História e livro didático*, de Isaíde Bandeira da Silva; Glauceane Magalhães do Ó; e Luciana Maria Fernandes Pimentel, contextualiza a história do livro didático, discorre sobre cultura escolar, relatando pesquisa com professores do município de Quixadá, focando relato de experiências com o uso de livro didático.

O nono texto, *Imagem e ensino de História*, de Sander Cruz Castelo; Adriano Cecatto; e Márcio Régis Fernandes, trata do tema indicado no título, com foco no suporte fílmico. Pavimenta cuidadosamente o caminho demarcando conceitos; estuda imagem e história acadêmica; imagem e história escolar; cinema, História e educação: percurso pré-acadêmico; e outros tópicos

correlatos. Sander tem colaborado voluntariamente com o NHIME, integrando bancas nas quais apresenta achegas sempre valiosas e oportunas.

A décima parte, de Gleudson Passos Cardoso; Aline Rodrigues Sampaio; Albertina Paiva Barbosa; e Danielle Almeida Lopes, *Literatura e ensino de História*, apresenta conceitos possíveis na relação entre História e literatura no ensino de História; sugestões de aplicação e relato de experiências. O tema é de grande interesse para os estudos interdisciplinares.

O décimo primeiro capítulo, *Ensino de História: música em sala de aula*, de Wagner Castro; e Ana Luíza Rios Martins, discorre sobre a Nova História, a micro-história, a História e o seu lugar de produção; e o estudo de História no Brasil por meio de letras de música. Wagner também passou NHIME, tendo contribuído com enriquecedores trabalhos para o aprimoramento das atividades ali desenvolvidas.

O décimo segundo texto, de Patrícia Helena Carvalho Holanda; Maria de Lourdes da Silva Neta; e Renata Sampaio de Holanda, é um relatório de pesquisa sobre *A avaliação de aprendizagem como perspectiva de (re)significar o ensino de História*. Mais uma vez temos um título autoexplicativo e um tema relevante.

Os critérios extrínsecos de avaliação de um livro, embora sejam menos importantes do que os intrínsecos, são considerados pela comunidade universitária. Existem classificações para veículos de publicações, enfatizam-se títulos de autores, o prestígio das instituições em que se desenvolvem as pesquisas são oficialmente sopesados pelos órgãos oficiais de avaliação do ensino superior, especialmente dos programas de pós-graduação. Tais critérios só se justificam quando não se sabe avaliar o mérito intrínseco de trabalho. Tomás de Aquino consideraria tais parâmetros como afins ao argumento de autoridade, para ele o de menor mérito.

Atendendo, todavia, as exigências oficiais, façamos uma concessão aos ditos critérios. Quem são os autores, quais os seus

títulos, as instituições em que militam e outros dados estão postos nos elementos pretextuais deste volume.

Não preciso repeti-los. As instituições em que foram conduzidas as pesquisas cujos relatórios enchem as páginas deste livro também estão postos nas primeiras páginas da obra que tenho em mãos.

Só me resta lembrar que os autores são portadores de todos os títulos acadêmicos ou estão cursando e pesquisando para obter as mencionadas láureas, sob a orientação de professores com máxima qualificação acadêmica. O lugar em que militam os autores da produção intelectual aqui apresentada é sempre alguma instituição de ensino superior, com algum programa de pós-graduação.

As últimas considerações dizem respeito a quem se destinam os escritos e a atualidade dos mesmos. Aqui temos escritos destinados precipuamente a professores e estudantes de História. Não se pense, porém, que seria apenas este o público potencialmente interessado nos textos reunidos neste volume. Todo brasileiro letrado, interessado na cidadania e na cultura, seja ela erudita ou popular, poderá usufruir da leitura de *Ensino & linguagens da História*. A atualidade pode ser conferida, não pela data da publicação, mas pelos temas e pelos conteúdos dos textos encimados pelo título retrocitado.

Mais não digo porque o leitor deverá constatar pessoalmente as qualidades deste livro. Só me resta felicitar os autores, as instituições a que eles estão vinculados e particularmente à UECE, juntamente com o programa de pós-graduação a que esta publicação está relacionada.

Fortaleza, julho de 2015

Rui Martinho Rodrigues

ENSINANDO HISTÓRIA NO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE PERCURSOS

ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1994), especialização em pesquisa educacional pela Universidade Federal do Ceará (1992) e educação a distância pela Universidade de Brasília (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Ceará. Ministra aulas na graduação, especialização, Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Ensino de Saúde e Políticas Públicas, na área de história da cultura e educação brasileira, avaliação e tecnologias na educação. Exerce a função de avaliador ad hoc do MEC/INEP e Conselho de Educação do Estado do Ceará. Participa de grupos de pesquisa sobre a temática história da educação brasileira, avaliação e educação a distância.

E-mail: <germano.junior@uece.br>.

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (1996), Especialização em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006) e é Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, Reformas Educacionais. Atua como professor formador da Universidade Aberta do Brasil, com as disciplinas: Didática Geral, Metodologia da Pesquisa e Introdução a Educação a Distância.

E-mail: <jeimesmazza13@ibest.com.br>.

VITORIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui experiência em pesquisa na área de História da Educação do Brasil, onde participou de Projeto Científico de 2012 à 2014. Foi monitora acadêmica da Disciplina de História da Educação II, do Curso de Pedagogia da UECE. Atualmente trabalha na Prefeitura Municipal de Maracanaú, Ceará.

E-mail: <vitoria.cherida@aluno.uece.br>.



1 Introdução

Historiar o ensino de História é um exercício que proporciona refletir temas da historiografia educacional em uma perspectiva epistemológica marcada pela trama de acontecimentos, untados e interdependentes, acreditando que não podemos separar o ensino de uma disciplina escolar do contexto ao qual ela está cotidianamente relacionada. Nossa proposta é historiar. Narrando/interpretando acontecimentos, recortados, através da escolha do que acreditamos ser importante para a melhor reflexão sobre a história do ensino de História no Brasil. Os motivos que nos estimulam à prática deste exercício intelectual estão associados à construção de possibilidades: melhor compreender o papel da disciplina de história na ação de educar; refletir sobre o ensino de história e a constituição de uma identidade nacional; estimular debates e práticas entre os atores envolvidos na tarefa de pesquisar/ensinar história. Motivos não faltariam à tarefa a que nos propomos, mas estamos cientes de que escolheremos acontecimentos que acreditamos influenciar diretamente na temática abordada nesta escritura.

O ensino de História no Brasil é tema cotidiano nos encontros de historiadores, sendo um motivo estimulador da reflexão acerca das práticas de ensino nos estabelecimentos educacionais. Inicialmente, devemos considerar que existe relação de influência recíproca entre disciplina acadêmica e disciplina escolar de história (WARDE, 1998). A história das disciplinas escolares está imersa em uma trama de relações impregnada nas características do tempo histórico em que estão inseridas, das vontades e necessidades dos grupos que possuem o poder de de-

cidir o que e como deveria ser ensinado. Não devemos desvincular o conhecimento que é transmitido nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das instituições educacionais e os ideais daqueles que são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A disciplina de História não foi diferente em sua constituição e transmissão. A escolha dos conteúdos, a forma de transmitir, os materiais didáticos utilizados e tudo mais que compõe o cotidiano da constituição e execução de uma disciplina escolar, passam pelas relações de poder e desejo em contextos históricos específicos.

No Brasil, até o século XIX, é difícil encontrar uma sistematização da história como disciplina escolar, visto que somente após a separação política em relação a Portugal surgem ações organizadas para constituírem um projeto educacional, estando a identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação (FONSECA, 2004).

Antes de se estruturar como um curso de formação superior, objetivando formar os bacharéis e licenciados a partir de 1934, a história constituía uma disciplina ministrada em diferentes cursos, sendo os conteúdos escolhidos e trabalhados dependendo se o curso era de religião, arte, economia ou outra área que necessitava dos conhecimentos históricos para auxiliar na formação proposta.

Faremos uma narrativa escolhendo tempos e acontecimentos que acreditamos que sendo estudados podem auxiliar a melhor compreender a constituição da disciplina de história e seu ensino no Brasil (FREITAS, 2006).

2 A história para “salvar & civilizar”

A chegada dos padres jesuítas se constituiu como referência na história educacional brasileira. A responsabilidade de evangelizar pela pregação, nos princípios do espírito cruzadista

da época, objetivava civilizar pela educação os indígenas “pagãos”. Salvar almas civilizando, enquanto na Europa efervesciam movimentos de contestação ao modelo feudal que agonizava diante dos interesses de um novo personagem na história: o homem da cidade, o burguês, o comerciante que busca desbravar e romper com o imobilismo das estruturas de poder feudais.

Aquele diálogo bíblico entre Jesus e o demônio, em que este promete a Jesus todas as riquezas deste mundo em troca de sua alma e submissão, ganha uma nova versão. A conquista do mundo não significa necessariamente a perda da alma e a aceitação do diabo, mas a colaboração dos homens na restauração da criação divina. Os europeus retomam a lógica imperialista dos romano-cristãos e se sentem a serviço da salvação da humanidade quando vencem e submetem os pagãos não-europeus do mundo inteiro. Ao fazê-lo, que os estão incluindo no caminho da Verdade e da Vida (da Civilização) e que os pagãos deveriam ter para com eles, europeus, um sentimento de profunda gratidão! (REIS, 2003. p. 23).

A historiografia educacional descreve de múltiplas formas a chegada dos Padres Jesuítas em 1549. Nos relatos de Fernando Azevedo,

[...] a vinda dos padres Jesuítas, em 1549, não só marca o início da História da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa História, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo, pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1996, p.495).

A transcrição acima permite-nos deduzir a existência de influência da cultura europeia na educação brasileira, principalmente dos jesuítas, padres que ficaram conhecidos como os “soldados de Cristo”, materializando o movimento da Contrarreforma, empreendido pela Igreja Católica. A chegada dos jesuítas marca o início da educação no Brasil. Com isso foi negada/

reprimida toda uma cultura não letrada e não europeia existente nas terras brasileiras. Não havia, antes dos jesuítas, uma educação formal, mas existia uma cultura rica e diversificada, embora não estivesse enquadrada no modelo “ideal” da época, não merecendo, assim, ser mencionada. As culturas aborígenes, quando citadas, normalmente são descritas como “atrasadas” ou que apenas contribuíram com alguns traços gastronômicos, linguísticos e com utensílios domésticos, para “nossa civilização”. Outra característica silvícola, registrada pelo egocentrismo civilizatório, foi o fato de eles gostarem de uma “boa vida”. Um verdadeiro reducionismo é aplicado, demonstrando que a contribuição dos não europeus configurava-se como “enfeites” na verdadeira cultura da época, a do Velho Mundo.

Com a revitalização da Inquisição, criada no século XIII, e reassumindo o papel de Tribunal, no século XVI, para aqueles que fossem hereges, a criação da Companhia de Jesus, em 1534, por Inácio de Loyola, veio reforçar a divulgação do catolicismo. A criação do *Index Librorum Prohibitorum*, em 1564, que cuidava da divulgação de listas de livros proibidos, elaborada pelo Tribunal do Santo Ofício, também veio reforçar as ações executadas para diminuir a influência e propagação do protestantismo. Assim, podemos compreender que, quando se menciona o termo „Início da educação no Brasil“, a nossa historiografia retrata, na verdade, a implantação, pelos padres jesuítas não só do modelo como também do ideal de educação da Europa, em particular do modelo católico, apostólico, romano.

Segundo Paiva,

A obra evangelizadora dos Jesuítas, fundada na concepção de mundo cristão, então vigente, pautou-se pela preocupação da salvação: o momento que vivemos é transitório mas grave em responsabilidade. Dele depende ou a vida eterna ou a condenação: o caminho do mal é convidativo, mas suas consequências são terríveis; o ca-

minho do bem, caminho da salvação, é a Igreja, fora dela ninguém se salva. Seu ofício de pregadores, desempenhavam-no os Jesuítas num estilo milenarista e messiânico: O senhor está aí, não há tempo a perder! (1982, p. 54).

Possuindo o monopólio da educação, a Ordem Jesuítica trabalhava os conteúdos e desenvolvia as metodologias segundo o “*Ratio Studiorum*”, que se tratava do plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus. O que imperava era a História Sagrada. A estrutura do ensino, predominantemente “clássica”, valorizava a literatura, a retórica e desprezava o estudo das ciências e atividades práticas. Como relatou Gilberto Freyre,

[...] daí a tendência para a oratória que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no analisar as coisas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão de preferência ao efeito literário, o tom de conversa em vez do discurso, a maior pureza possível de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase. Efeito de muito latim de frade; de muita retórica de padre (1936, p. 269).

Se existia um certo monopólio das ações educacionais pelos padres jesuítas¹, o ensino de História consistia numa reprodução dos textos que haviam sido traduzidos, considerando os princípios dogmáticos propagados pelo Index. Não existia, oficialmente, o ensino de História no currículo dos colégios jesuíticos.

O Alvará de 28 de junho de 1759 determinou a exclusão da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias. Tentava-se desenvolver um paradigma de instrução pública, modelado nos princípios enciclopedistas de valorização das

¹ Outras ordens religiosas desenvolveram trabalhos missionários e educacionais no Brasil durante o período colonial, inclusive um dos símbolos iconográfico da ação evangelizadora é o quadro de Victor Meirelles que retrata o Frei Henrique Soares de Coimbra, da Ordem Franciscana (SANGENIS, 2004).

ciências físicas, que o Marquez de Pombal² adquiriu quando embaixador na Áustria. Eram aulas isoladas, que recebiam o nome de Aulas Régias. Com base nos princípios enciclopedistas, acreditava-se que um dos motivos do atraso econômico português estava relacionado com a estrutura e os métodos de educação aplicados pelos padres da Companhia de Jesus que, 83 anos depois de expulsos do Brasil, retornaram legalmente em 1842. Existia quase um consenso entre os reformadores, segundo os quais

[...] a educação portuguesa, baseada na formação literária, com a Teologia na cúpula, não forma, escreve Ribeiro Sanches, nem para o trabalho, nem para o comércio e nem para as indústrias, que constituem as atividades marcantes e indispensáveis do mundo atual, só conseguidas com o auxílio das ciências e das artes (TOBIAS, 1986, p. 91).

Pode-se observar que existia a intenção de implementar transformações econômicas e acreditava-se que estes só poderiam consolidar-se com a execução de modificações na estrutura educacional. Mesmo com a injeção de recursos vindos da América portuguesa, principalmente na forma de ouro, a Nação portuguesa despendia grande volume de capitais na compra de produtos, de quase todos os gêneros, porque, sem possuir um parque industrial que pudesse fornecer gêneros para o mercado interno, diminuindo assim o déficit da balança comercial, vivia na dependência dos produtos estrangeiros, mas ansiando

² Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, ministro dos Negócios do Reino de Portugal no governo de D. José I, implementou uma reforma na instrução pública, procurando aprimorar o desenvolvimento dos estudos enciclopedistas na ânsia de modernizar a economia portuguesa. Tomando como referencial nações como a Inglaterra, Áustria e Rússia, a primeira já dando os primeiros passos na sua Revolução Industrial, Pombal desmonta a estrutura organizacional da educação jesuítica e implementa um projeto educacional baseado principalmente nos escritos de Luís Antônio Verney e Ribeiro Sanches.

por modernizar-se. Para isso, foi necessário executar mudanças na estrutura administrativa. Pombal pretendia modernizar, utilizando-se, entre outras medidas, de uma reforma educacional; todavia, as reformas empreendidas por Pombal não influenciaram no desenvolvimento do ensino de História, pois seu interesse maior consistia em diminuir a influência da Ordem Jesuíta e fazer crescer a influência das disciplinas vistas na época como técnicas. Essas disciplinas seriam: a Matemática, a Química e a Física.

3 História e nação

Só a partir da constituição do Estado brasileiro, quando o Brasil se separou de Portugal, é que a disciplina História foi introduzida no currículo das escolas brasileiras:

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História, Geografia, 1997, p.19).

Percebe-se, assim, a existência de uma forte influência da Igreja sobre os conteúdos ministrados nas escolas. O catolicismo era a religião oficial do Império e a escola sofria as influências da política oficial. Os conteúdos de História compreendiam História Civil articulada à História Sagrada, referendando a união da Igreja com o Estado. Utilizada para reforçar os conhecimentos de moral cristã, a disciplina de História não passava de um conjunto de conteúdos optativos, ilustrando um currículo de base humanista que valorizava a formação de uma elite, detentora

de privilégios econômicos e políticos. Não se abordava a História dos povos que haviam sido conquistados pelos portugueses quando estes chegaram às terras brasileiras ou a dos grupos negros que labutavam nas senzalas. Havia, porém, uma História dos “grandes” acontecimentos europeus, ministrada de forma unidirecional, já que o aluno só escutava e depois repetia, recebendo o título de melhor aquele que reproduzisse, da forma mais fidedigna possível, o discurso do professor.

Trabalhar a História do Brasil para construir um ideal de nação. Como relata Elza Nadai,

[...] procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos identificada às similares européias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (1993, p. 149).

O que existia, na realidade, era um padrão de escola para formar um conjunto de letrados, doutores de anéis no dedo e diplomas na parede. Os alunos eram divulgadores da cultura europeia. As escolas seguiam o modelo oficial, e a educação transcorria não muito diferente daquela do período colonial. Temos como exemplo, o programa de disciplinas ministradas no Colégio Pedro II, paradigma do Município da Corte para o restante do Império. Nesse estabelecimento de instrução, a História passava a ser uma disciplina autônoma. Seguindo o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas mantendo-se a História Sagrada. Sabe-se que prevalecia o ensino literário de base clássica, que foi singularmente acentuado no plano de ensino apresentado pelo reitor Joaquim Caetano da Silva e aprovado por Antônio Carlos, no regulamento instituído em 1º de fevereiro de 1841:

Nos quatro primeiros anos do curso que passou a ser de sete anos, além das línguas antigas e modernas (latim,

grego, francês, inglês e alemão), não se ensinava senão o desenho, a geografia e a música; o estudo de gramática geral e nacional só figura o 1º ano; as matemáticas e as ciências físicas, químicas e naturais amontoam-se nos três últimos, enquanto o grego é ensinado em quatro, e o latim, o francês e o inglês se estendem pelos sete anos, apresentando o latim maior número de lições do que quaisquer outras disciplinas (AZEVEDO, 1996, p. 559).

Os métodos de ensino não se diferenciavam do modelo jesuítico. Persistiam a memorização e repetição oral dos textos lidos, bem característicos das sabatinas realizadas nos colégios Jesuítas aos sábados. As aulas eram verdadeiros discursos, prolixos e longos. Os professores dissertavam sobre fatos que nada mostravam a respeito da realidade dos que ali estavam somente para ouvir e memorizar a maior quantidade de informações. A História contada pelos mestres não auxiliava no entendimento dos conflitos sociais, mesmo porque se procurava excluir a participação dos grupos menos favorecidos, economicamente, nas descrições históricas. Era a História dos heróis, homens na sua maioria, que decidiam e realizavam o “progresso”. Os poucos livros que existiam não passavam de relatos descritivos de momentos, escolhidos para serem privilegiados, já que exaltavam apenas acontecimentos marcantes da História Universal. Com relação ao privilégio da História Universal sobre a Nacional, temos o relato de Nelma Baldin:

A distribuição dos conteúdos da disciplina “História do Brasil” então em conjunto com os conteúdos de “História Universal”, acarretava prejuízo para a “História do Brasil”, porque, em função da preferência pela “História Universal” o ano letivo sempre iniciava pela seqüência cronológica (ou seja, a linearidade então adotada – História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea...). Desta maneira, jamais havia tempo para se encerrar o ano com um estudo da “His-

tória do Brasil'. Tal procedimento, ocorria também no ensino primário (1989, p. 39).

O privilégio atribuído à cultura estrangeira, em detrimento da nacional, não ocorria só na História:

O ensino da língua pátria, reduzido a um ano de gramática geral e nacional (1º ano) e a dois de retórica, não chega a dar um colorido nacional a esse plano de estudos fortemente europeizante; e os estudos científicos acumulados na última parte do curso, de atropelo com os de língua clássica e modernas, mal poderiam ultrapassar os limites de mera “informação” e de erudição livresca (AZEVEDO, 1996, p.559).

Após a proclamação da República, a disciplina História, fundamentada nos ideais positivistas, passou a ocupar um papel de fundamental importância na propagação dos ideais de patriotismo: preservação da galeria dos heróis nacionais, instituição dos feriados de festas cívicas, que serviriam para reforçar a implantação de um novo regime. Conforme ressalta Murilo de Carvalho, a manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas (1990, p. 11). Por conseguinte, a moral religiosa foi substituída pelo civismo, com suas práticas ritualistas, servindo para formar um imaginário de uma nação em busca do *Progresso*, desde que seguisse a *Ordem*.

O que transcorreu, durante o período republicano, em relação ao ensino de História, foi um luta incessante pela autonomia do ensino da disciplina História do Brasil, desvinculado do ensino de História da América.

O período conhecido na História brasileira como República Velha sofreu a influência das concepções de educação e cultura dos Estados Unidos da América do Norte. O pensamento pragmático do filósofo John Dewey adentrou as escolas brasileiras através de intelectuais que, entusiasmados pelas ideias

da “Escola Ativa”, começaram a criticar a Escola Tradicional³ e, em oposição, lutaram pela implantação do modelo escolanovista, retirando os conteúdos do centro de atenção das práticas pedagógicas e privilegiando a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao ensino de História, percebe-se o interesse pelas ações participativas dos alunos nas aulas de campo, nos estudos em grupo, numa tentativa de romper com a valorização pura e simples dos fatos históricos. O movimento que valorizava a qualidade da escola, conhecido como Otimismo Pedagógico, algumas vezes, em oposição ao movimento anterior conhecido como Entusiasmo Pedagógico⁴, não só procurava o desenvolvimento de uma maior participação dos discentes no ato de aprender, bem como a luta pela democratização da escola pública, como fica patente no Manifesto dos Pioneiros⁵.

Após o período da ditadura de Vargas, o ensino de História tinha como referência o modelo de vida e cultura dos EUA. Com o final da Segunda Grande Guerra, ocorreu uma diminuição da influência dos países da Europa em relação ao Brasil e um aumento da ingerência estadunidense na nossa sociedade. Os ideais de nacionalismo e desenvolvimentismo foram a tônica

³ O modelo de escola denominado de tradicional pertence à tendência Tradicional da educação. Para maiores esclarecimentos consultar: Demerval Saviani. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1984. (Polêmicas do Nosso Tempo).

⁴ “O Entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O Otimismo Pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos quantitativos da problemática educacional.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 15).

⁵ “Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um longo documento dedicado ao governo e à nação que se pautou em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovadores inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 42).

dos discursos e debates. O país deveria seguir o modelo *yanque* para atingir o tão almejado progresso. Com a instituição do Golpe Militar de 1964, ocorreu uma forte intervenção do Estado na educação. Como relata o texto:

A consolidação dos estudos sociais e substituição da história e geografia ocorreu a partir da Lei n.º 5692/71, durante o governo militar. Os estudos sociais constituíram-se ao lado da educação moral e cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por estudos sociais os conteúdos de história e geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964 (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 26).

Percebemos que as medidas empreendidas pelos governantes militares tinham como pressuposto a desarticulação da disciplina História, por tratar-se de uma área do conhecimento que poderia, dependendo de quem a trabalhasse, gerar uma análise mais crítica da realidade. A inclusão dos Estudos Sociais como disciplina, com o intuito de unir a História à Geografia, propiciou uma simplificação e perda da especificidade dos conhecimentos históricos e geográficos. Buscava-se centrar os conteúdos nos acontecimentos, escamoteando uma análise compreensiva da realidade. Mesmo submetida à censura e reduzida à categoria de Estudos Sociais, o momento histórico vivenciado estimulou o entendimento, segundo o qual era necessário superar o reducionismo imposto à disciplina História. A referida disciplina ficou sendo vista como uma mera transmissora de acontecimentos, cronologicamente organizados e hierarquicamente submetidos a um “policiamento” ideológico, privando aqueles que se dedicavam à análise das ações humanas. Foi em um con-

texto de perseguições e tentativas de privações intelectuais que se ensaiaram outras práticas do ensino da História:

- ênfase no estudo do meio, como o detonador do currículo;
- aproximação entre ensino e pesquisa, com o reconhecimento do papel de co-gestão do aluno na sua aprendizagem;
- organização de programas de ensino, de forma autônoma, por professores e alunos;
- valorização e utilização de documentos variados, não só dos tradicionais documentos oficiais, mas daqueles considerados, até então, menores – música, literatura etc.
- nova abordagem do documento histórico, tomando não só na sua acepção de objeto, mas também na de sujeito. (NADAI, 1993, p.156).

Durante os “anos de chumbo” o ensino de História, juntamente com o próprio conceito de História, ampliou-se, incorporando novos temas e assuntos antes pouco valorizados e, até muitas vezes, vistos como “subjetivos” e, como tal, não científicos, camuflando, assim, toda uma ideologia que objetivava a manutenção do “status quo”. Uma nova perspectiva historiográfica estava emergindo. Buscava-se *a identidade nas diferenças – de espaço, de formação, de organização, de História, de luta e de resistência* (NADAI, 1993, p. 157). Consubstanciava-se uma busca da valorização do estudo do local, mesmo ainda restrito às academias.

Encerrado o período ditatorial, o ensino da História emergiu dentro de uma pluralidade de correntes teóricas que iam, entre outras, do positivismo e do marxismo até a História nova dos *Annales*. Com base no modelo francês, afluía a prática da História temática, da micro-História, do cotidiano, do imaginário, sem que fosse extinta a História linear, cronológica, factualista, que valorizava a figura dos heróis, não estudando as contradições sociais.

4 Acreditamos e fazemos

Ainda permanecem entraves que dificultam o desenvolvimento do ensino da História numa perspectiva mais compreensiva da realidade:

A permanente preocupação, por parte dos professores, em passar (e mesmo esgotar!) toda essa visão em sua sequência processual e, sobretudo, a agonizante necessidade de dominá-la em sua extensão para poder transmiti-la – ou seja, ser capaz de mostrar aos alunos, nas diferentes séries, todo o caminho da humanidade, das cavernas ao Brasil de hoje – têm gravíssimas conseqüências: induzem, necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são indevidos ao raciocínio histórico, falsificando-o. Também quem poderia estar atualizado apropriadamente em tudo o que se produziu sobre toda essa História? Isso seria tarefa para o Super-Homem, a Mulher-Maravilha ou um computador.... Este “conteudismo” acaba por se expressar em uma sequência meramente cronológica, fragmentada, numa versão factual, episódica ou mesmo anedótica (CABRINI, 1986, p.25).

A prática do ensino de História insere-se nos intensos debates, nos confrontos teórico-ideológicos que procuram hoje alargar os horizontes do entendimento da educação, dentro e fora das academias. Escrever sobre a história do ensino de História requer escolhas que podem deixar alguns temas sem serem mencionados, mas o objetivo foi constituir um sentido em relação às transformações que o ensino da referida disciplina percorreu no Brasil. Almeja-se não só um novo enfoque dos conteúdos, mas a prática de metodologias, que estimulem a criatividade. Imbuídos dessa capacidade criativa e crítica, podemos pensar em uma “reconstrução” da História, sabendo-se que ela nunca chegará a ser totalmente um ramo do conhecimento pronto e acabado. Os fatos sociais são remontados como um espelho esfacelado que

não poderá refletir perfeitamente o que lhe é apresentado. Assim, a História, por mais completa que pareça sua interpretação, não poderá jamais se afirmar como verdadeira, já que possuímos somente fragmentos dos fatos sociais que deverão ser analisados da forma mais exaustivamente possível. Procurando ser um garimpeiro de saber, o professor de História deve inserir-se não só na busca da compreensão dos fatos, mas considerá-los e respeitá-los nas suas diversas representações culturais, que integram a constelação de fatores que compõem a realidade social.

5 Referências

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura brasileira*. 6. ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora:UnB, 1996.

BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRINI, Conceição *et al.* *O ensino de História*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Itamar. *História do ensino de história no Brasil*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracajú: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos*. Decadência do patriarcado rural no Brasil. Série brasileira, v. 64. São Paulo: Nacional, 1936.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990, (Coleção Magistério – 2º grau. Série formação do professor).

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, setembro 92/agosto 93.

PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese, 1549-1600*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SANGENIS, Luiz Fernando Corde. Franciscanos na educação Brasileira. In., BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3. ed., São Paulo: Ibrasa, 1986.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: A história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE (orgs). *História e história da educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

TEORIAS DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

FÁTIMA MARIA LEITÃO ARAÚJO

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1987), Especialização em História das Ideias Políticas-UECE (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutorado Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006). Diretora de Ensino de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE no período de junho de 2009 a janeiro de 2012. Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE (fevereiro a maio de 2012). Atualmente é Professora Adjunto do Curso de Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGC da Universidade Estadual do Ceará-UECE. . Líder do grupo de pesquisa: História, Sociedade, Memória e Ensino. Tem experiência na área de História e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Ensino de História e História da Formação Docente.

E-mail: <fatimamleitao@yahoo.com.br>.

JANOTE PIRES MARQUES

Possui graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1998), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2014). Atualmente, é professor da Faculdade Ateneu (FATE) e professor formador da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino e pesquisa em História, atuando principalmente nos seguintes temas: história e memória da educação brasileira, relações étnico-raciais e teorias da História.

E-mail: <janotepires@hotmail.com>.

PATRÍCIA MARCIANO DE ASSIS

Graduada em história (2013). Foi bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e tecnológico (FUNCAP) no período de 2011 a 2013, desenvolvendo pesquisa do Projeto: Historiografia e Literatura Didática: O Ceará na Escrita Escolar da História (1920- 1960). Atualmente é mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em História e Culturas da História da Universidade Estadual do Ceará, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Ceará, Ensino, Colônia, Império, Polícia e cidade.

E-mail: <patricia_pma@hotmail.com>.



Em História como em qualquer outra coisa, uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”. (CERTEAU, 1982, p. 66)

1 Introdução

Professor, o que é História? Esta é a pergunta que quase todo o docente de História no ensino básico já ouviu ou ainda vai ouvir de seus alunos. Sabe-se que não existe uma resposta exata para esse questionamento, mas há certas noções ligadas ao campo epistemológico da História que podem ajudar nessa questão.

Em outras palavras, é necessário que o professor conheça as interligações entre a História, o espaço e as ações dos sujeitos no passado, bem como tenha conhecimento dos paradigmas teóricos existentes no campo da História. Nessa busca, as Teorias da História são passagens obrigatórias que, por sua vez, podem ajudar em muito a mediação pelo professor nas discussões em sala sobre o conceito de História.

Estudar essas questões é importante, não para satisfazer uma mera classificação ou para simplesmente saber qual paradigma ou escola histórica veio antes ou depois, mas para tentar entender como esses paradigmas podem ter influenciando a escrita da História, ou de como se escreveu e se escreve a História a partir de certos paradigmas, bem como a compreensão de como isso se nos apresenta na prática da História escolar.

A proposta deste capítulo, portanto, é discutir as Teorias da História articulando-as com a prática docente da História escolar, no ensino básico. Nesse sentido, espera-se contribuir para a compreensão do fazer histórico, bem como para uma formação crítica dos alunos, seja como estudantes da História, seja como sujeitos que também são protagonistas de sua própria História.

No texto, buscamos estabelecer um diálogo com a historiografia para ilustrar os diferentes entendimentos sobre o que é a História e as diferentes possibilidades de escrita da História ao longo dos tempos. Ressalte-se que podemos encontrar conceitos adequados na linguagem de uma determinada época estudada. Por outro lado, o historiador pode utilizar-se de conceitos estranhos à época por parecerem mais adequados. A partir dessas considerações, propomos a discussão de conceitos, como “teoria”, “história”, “disciplina”, “sujeito”, “tempo”, “verdade”, “escola” e “história escolar”¹, com o intuito de desvelarmos as nuances que envolvem a complexa relação entre teoria e o ensino de História.

2 A história como disciplina e a sua relação com a teoria

O século XIX é o século da História. Essa afirmação adquiriu o estatuto de uma afirmação que parece não comportar maiores questionamentos, segundo Manoel Salgado Guimarães (2002). Foi àquele tempo em que o conhecimento do passado tornou-se tarefa de uma disciplina com todas as implicações daí decorrentes, seja a criação de um método de pesquisa, seja um aprendizado, seja o surgimento de um profissional específico – o historiador. Foi, também, no século XIX, que surgiu a crença de que a experiência humana poderia ser explicada a partir do próprio movimento da História. Desvelar-se-iam, assim, o sentido e a razão da existência humana, tornando-os eminentemente históricos. Por outro lado

Pouco se considera, no entanto, o fato de que este procedimento disciplinar com relação à História resulta de

¹ Para discutirmos esses conceitos, buscamos dialogar com autores como: ABBAGNANO (2001); BARROS (2011); BLOCH (2001); CERTEAU (2006); LE GOFF (2005); REIS (2006); MARTINHO RODRIGUES (2012); (BITENCOURT (200..), FONSECA (200..), dentre outros.

uma intensa disputa pelo monopólio da fala com relação ao passado. Longe de uma natureza, o passado se constitui em objeto de disputa mobilizando interesses políticos e de conhecimento numa rede complexa em que, se o saber pode significar poder, é também do lugar do poder que se tecem saberes a respeito dos tempos pretéritos. (GUIMARÃES, 2002, p. 184).

Guardada essa importante reflexão sobre o passado como objeto de disputa, que aspectos o professor poderia destacar em sala de aula e que configurariam a História como disciplina?

Inspirados em José D'Assunção Barros (2011, Vol. 1), ressaltamos quatro pontos que podem conformar uma resposta à questão: 1) o campo de interesse, que seria o estudo das ações humanas no passado e a tentativa de entender o sentido e o significado dessas ações; 2) as especificidades, que diferenciam a História de outras disciplinas, por exemplo, metodologias específicas para o uso dos diversos tipos de fontes; 3) a interdisciplinaridade, que seriam as contribuições de outras disciplinas, como, geografia, antropologia, sociologia; 4) e a rede historiográfica, constituída por todos os pesquisadores em História, incluindo obras, vivências, pesquisas. Cada novo elemento humano (professores e pesquisadores) que entra na disciplina de História, de alguma forma e medida, modifica essa rede historiográfica que, por sua vez, tanto pode ser “humana” (comunidade científica, grupos de estudo), quanto “institucional” (universidades, institutos de pesquisa, revistas científicas, editoras).

E qual é a relação da disciplina de História com a teoria? Ora, a História, como qualquer outro campo disciplinar, apresenta uma escrita (linguagem) própria; uma determinada organização interna; uma tendência a estabelecer diálogos com outras disciplinas. É por meio da teoria que os estudiosos de uma área conseguem enxergar determinada realidade ou seus objetos de estudo.

Partindo das considerações de alguns autores (ABBAGNANO, 2000; BARROS, 2011. Vol.1; MARTINHO RODRIGUES, 2012; REIS, 2006), destacamos que, de um modo geral, a teoria pode ser abordada em três aspectos: 1) Como um campo de estudos ou como uma espécie de território sobre o qual se estabelece alguma forma de poder ou sobre o qual se afirma alguma identidade. Por vezes, determinadas áreas de saber terminam por se constituir em espaços sob a guarda daqueles que a praticam. Os historiadores vêm, há séculos, constituindo o seu território. Esse território, portanto, é constituído por todas as realizações teóricas proporcionadas pelos praticantes de determinado grupo de saber, no caso pesquisadores da área de História; 2) Como um modelo ou sistema explicativo utilizado para elucidar determinados fenômenos ou acontecimentos, por exemplo, o materialismo histórico; 3) Como forma específica de apreender uma realidade e de enxergar o mundo. Seria um ponto de vista; uma visão de mundo. No caso das Teorias da História seria, de certa forma, um “olhar sobre si”.

Quando o pesquisador em História escolhe determinado modo teórico de enxergar a realidade, serve-se de uma série de mediadores teóricos para compreender a realidade examinada. Por um lado, baseia-se em informações empíricas (fontes) a partir das quais tentam desenvolver suas argumentações. Por outro lado, adotam conceitos e formulam hipóteses. “A Teoria é filha da razão e irmã da Metodologia Científica.” (BARROS, 2011, Vol. 1, p. 47).

Pensamos que o mais importante não é tanto a referência teórica escolhida para se pensar a realidade, mas, sim, deixar claro qual é a opção acaso escolhida. E, além disso, o professor deve tentar esclarecer aos alunos que são muitos os olhares possíveis quando se busca entender as ações humanas passadas. Ademais, ao usar “conceitos” em sala, é importante o professor ter a noção de que eles são fruto de um determinado olhar, além de que esses

conceitos não são atemporais. Ao utilizar o conceito de “classe”, por exemplo, é interessante que o professor promova essa discussão com os alunos. Em Karl Marx, o conceito de classe se baseia nos meios de produção, constituindo-se numa visão polarizada entre classe dominante e dominada; já em Max Weber, as classes se constituiriam mais numa forma de estratificação social que pode ser determinada por poder, riqueza e prestígio. “Um jogador de futebol, que era pobre e enriqueceu por meio deste esporte, pertence a que classe?” Essa pode ser uma pergunta de partida para o professor provocar um debate sobre o “conceito de classe” em sala de aula. Obviamente, que a discussão deve ser contextualizada historicamente e os elementos citados devem ser aprofundados. Mas não se pode prescindir das múltiplas possibilidades que nos permite o olhar sobre o passado.

Outro aspecto a ser considerado é que o professor do ensino básico trabalha num ambiente escolar multidisciplinar. Assim, uma palavra ou conceito utilizado pelo professor de História pode ganhar sentido totalmente diverso na disciplina que está sendo ministrada na sala ao lado. Na biologia, por exemplo, classe é uma categoria taxonômica, e serve para classificação científica dos seres vivos, incluindo plantas e fungos. Na sala de aula, portanto, é preciso tomar cuidado com essas competências discursivas e distinguir os conceitos dentro e fora da própria disciplina de História.

2.1 A História antes das teorias da História

Se o século XIX é conhecido como o século da História porque foi por esse tempo que surgiram correntes teóricas – Positivismo, Escola Metódica, Marxismo – que buscaram dar à História caráter de disciplina e de Ciência, vale destacar que as Teorias da História ou pelo menos parte delas apareceram interligadas ao racionalismo e o iluminismo do século XVIII. Surgiram,

também, em continuidade (porque muitas referências antigas foram retomadas em tempos modernos) ou oposição (pelo distanciamento das maneiras de se conceber a História nas tradições antigas e medievais) a uma tradição milenar de reflexão sobre o passado². Assim, apesar de as Teorias da História terem surgido a partir do século XIX, o fazer histórico existe desde a antiguidade. Em outros termos, a História não começou no século XIX.

Na chamada antiguidade ocidental, destacaram-se historiadores como Heródoto, Tucídides, Tácito e Políbio, dentre outros. Segundo Jacques Le Goff (2003), os historiadores antigos basearam a história na “verdade” e deixaram definições que permaneceram válidas durante a Idade Média e o Renascimento, como a ideia expressa por Cícero, na célebre apóstrofe “história como mestra da vida” e “luz da verdade”.

Inicialmente, a História tinha certa função pública e literária. Para o “pai da história”, Heródoto (480 a 425 aC), a História deveria lembrar grandes feitos, ser um relato racional e agradável, sendo que o historiador deveria investigar o passado por meio da visão e da audição. Heródoto viajava o mundo grego colhendo histórias que depois relatava; nos primeiros tempos, de forma oral em praça pública; depois, de forma escrita; Heródoto sempre ressaltava a importância do testemunho direto (FUNARI e SILVA, 2008). O relato, incluindo o que Heródoto fazia, constituía-se numa espécie de obra literária fundada na razão, nas opiniões contrastantes, na contraposição dos pontos de vista. Destaque-se, ainda, que havia uma preocupação com a narrativa e com os relatos orais em Heródoto, o que era de se esperar, considerando que, para os antigos, a memória e a História estavam ligadas de forma bastante importante. (BOURDÉ e MARTIN (2004).

Se Heródoto não pode ser chamado rigorosamente de “pai da História”, pois não foi o primeiro a deixar registrado

² Sobre estas questões consultar BARROS (2011); BOURDÉ e MARTIN (2004); LE GOFF, (2003).

algum tipo de discurso de gênero historiográfico (os Mesopotâmios/Acadianos, muito tempo antes, já faziam isso institucionalmente), por outro lado pode-se dizer que com Heródoto surge pela primeira vez a figura do historiador, como um indivíduo pensante (nos moldes dos filósofos e poetas da época) que fazia escolhas, fossem elas por um tipo de discurso ou por determinadas reflexões sobre a História. (BOURDÉ e MARTIN, 2004).

Para Tucídides (460 a 400 aC), outro autor grego clássico, a História escrita deveria servir como uma referência perene e como uma busca da verdade. Tucídides estava preocupado apenas com a História contemporânea (de sua época). Não falava em praça pública e não queria saber a opinião das pessoas. Tucídides preocupava-se com a precisão do conhecimento e suas descrições eram centradas no cotidiano e na descrição acurada do efêmero, do dia-a-dia, sem olhar o grande quadro do contexto histórico e das causas profundas. A busca da objetividade e da precisão ligava-se a uma visão judiciária da história, como se a pesquisa histórica fosse uma investigação das provas de um tribunal em busca de uma verdade (essa ideia seria retomada no século XX pela História Científica). Tucídides será uma referência importante na historiografia moderna. (BOURDÉ e MARTIN, 2004).

Podemos perceber as intenções teóricas de Tucídides no seguinte trecho da *História da Guerra do Peloponeso*:

Pode acontecer que a ausência do fabuloso em minha narrativa pareça menos agradável ao ouvido, mas quem quer que deseje ter uma idéia clara tanto dos eventos ocorridos quanto daqueles que algum dia voltarão a ocorrer em circunstâncias idênticas ou semelhantes em consequência de seu conteúdo humano, julgará a minha história útil e isto me bastará. Na verdade, ela foi feita para ser um patrimônio sempre útil, e não uma composição a ser ouvida apenas no momento da competição por algum prêmio. (TUCÍDIDES, 2001, Livro I, p. 15-16).

Vale destacar que Tucídides foi além do método puramente narrativo de Heródoto e passou a investigar como operava o suceder histórico. No livro *História da Guerra do Peloponeso*, aparece a noção de reversibilidade dos fatos, ou seja, “a história se repete e devemos aprender com o passado”. No trecho transcrito acima, podemos perceber a preocupação de Tucídides com a verdade e com a utilidade da História, inclusive no que se refere ao preparo para o futuro.

A História, entre os gregos, deixou gradativamente de ser uma imposição ou uma tarefa que vinha sendo atribuída de fora, por vezes posta a cargo de escribas subalternos e de talentosos escravos, ou mesmo a logógrafos, para ir constituindo uma escolha exercida criativamente por um pesquisador livre (BARROS, 2011, Vol. 2; RODRIGUES, 1978). De acordo com José D’Assunção Barros (2011, Vol. 2), na época dos antigos gregos, a História esteve simultaneamente associada à: 1) Investigação (pesquisa), que se daria sob a forma de uma espécie de inquérito, por meio do qual se chegaria à verdade; esta, por sua vez, praticamente se confundia com a idoneidade do historiador que assinava a obra. 2) Relato (escrita), por meio da qual, assumia-se o gênero narrativo. 3) Testemunho ocular (fontes), preferencialmente de testemunhas dos próprios acontecimentos.

Portanto, desde a Antiguidade Clássica, a História colocase como uma investigação sobre as ações humanas passadas. Já as noções de “fonte histórica” ou “documento histórico” iriam ocupar uma posição central na historiografia moderna como veremos mais a frente.

Uma mudança teria ocorrido com o advento da História cristã, no chamado período medieval. Segundo Jacques Le Goff (2003), o Cristianismo foi visto como uma ruptura na mentalidade histórica da Antiguidade Clássica. Ao dar à História três pontos fixos: a Criação (início absoluto da História); a Encarnação (início da História Cristã e da História da Salvação); e o

Juízo Final (fim da História), o “cristianismo teria substituído as concepções antigas de um tempo circular pela noção de um tempo linear e teria orientado a História, *dando-lhe um sentido*.” (LE GOFF, 2003, p. 64). Nesse contexto, é que afirmara Marc Bloch (apud Le Goff, 2003, p. 64): “o cristianismo é uma religião de historiadores”.

De certa forma, portanto, o Cristianismo impôs uma visão linear da História, com começo, meio e fim. A História passou a ser percebida como um itinerário, como um caminho que conduz a humanidade para a sua realização, para o encontro da Jerusalém terrestre com a Jerusalém celeste. Mas, isso não quer dizer que a história cristã encerrasse um conceito de tempo cristalizado e sem contradições. Se, por um lado, apresentava-se um tempo linear, por outro lado, havia o tempo cíclico, por vezes apreendido por meio de fenômenos como o milenarismo. Sobre o conceito de tempo, fica a provocação de Santo Agostinho: “O que é o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; porém se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei.” (AGOSTINHO, 1984, p. 338).

Já o pensamento histórico do período renascentista foi marcado pela ideia de uma História global, e com progressos importantes nos métodos de pesquisa. Para Jacques Le Goff (2003), os historiadores do Renascimento prestaram serviços importantes à historiografia; fizeram a crítica aos documentos com a ajuda da Filologia; começaram a “laicizar” a História e a eliminar-lhes mitos e lendas; lançaram as bases das chamadas “ciências auxiliares” da História.

Nesse percurso da “História antes das Teorias da História”, poderíamos destacar ainda muitas obras e reflexões. Entretanto, devido ao espaço limitado do texto, finalizaremos essa parte comentando a interpretação histórica inovadora de Giambattista Vico (1668-1744), cuja obra principal foi o livro *Scienza Nuova* (Ciência Nova), publicado em 1725.

Vico buscou estabelecer as bases de uma nova ciência humana, ou seja, a História que, até aquele momento era escrita considerando muitas vezes fatos que se baseavam nas explicações religiosas (como era a História cristã), o que por vezes abria vasta margem para questionamentos. Segundo Patrick Gardiner (1995), a obra de Giambattista Vico encontra-se no pólo oposto ao de Descartes ao propor que o método adotado pelo pesquisador deve necessariamente variar conforme as coisas sobre as quais se está tratando. Entretanto, mesmo nos dias atuais, Vico é principalmente conhecido como defensor de uma teoria cíclica da História, ou seja, as sociedades humanas passariam inexoravelmente por três eras ou idades da História: 1) Idade Divina, em que os fenômenos da natureza eram identificados com divindades; 2) Idade Heróica, com predomínio da fantasia e mitos, na qual os homens se associam para se protegerem contra os opressores, surgindo os primeiros líderes que se destacam pelo uso da força; 3) Idade Humana, na qual as distinções sociais não seriam mais baseadas numa origem nobre ou plebéia, mas na riqueza e capacidade de trabalho dos cidadãos. Ao mesmo tempo, o gradativo reconhecimento dos direitos dos cidadãos levava a formas de legislação escrita. Segundo Vico, portanto, a Idade Humana ou dos Homens baseava-se na inteligência humana, que era benigna e racional, capaz de organizar a sociedade, e de reconhecer a importância da consciência, das leis e do dever. (BURGUIÈRE, 1993; GARDINER, 1995).

Valorizando a filosofia e a filologia, Vico defendia que o material utilizado para analisar as sociedades humanas deveria ser, sobretudo, a linguagem – mitos, fábulas, poesias, símbolos, costumes, que representariam uma espécie de sabedoria vulgar e expressariam o espírito humano. Independentemente do lugar e da cultura, os homens teriam uma forma comum de sentir e de pensar, e então agir, segundo o grau de desenvolvimento social em que se encontravam. Vico argumentava existir um direito

natural reconhecido em todos os povos. Defendia, por exemplo, que todos os povos tinham sentidos comuns, por exemplo: religião, matrimônio, sepulturas. Esses três costumes comuns aos seres humanos assinalam um caráter fortemente cultural de toda a análise de Vico sobre o que ele denominava de “nações”. A partir dessas premissas, Vico defendeu a importância dos estudos históricos em detrimento dos estudos sobre a natureza. Na História – ações dos sujeitos no espaço e no tempo – a produção da mente humana seria, portanto, passível de ser apreendida e entendida. Note-se que, se há uma noção de uma História universal em Vico, é uma História que avança e regride em ciclos eternos.

Entre pensadores iluministas também encontramos a busca de uma História universal e, além disso, a tentativa de constituir um conhecimento enciclopédico. De uma forma geral, os iluministas tinham certa obsessão em identificar elementos que, por trás da diversidade das sociedades humanas, pudessem apontar uma uniformidade da natureza humana e, por conseguinte, de todas as sociedades humanas. José D’Assunção Barros (2011, Vol. 2), aponta-nos três exemplos vindos do “século das luzes”: 1) Barão de Montesquieu (*O espírito das leis*, 1748), na França, com a ideia da necessidade da separação dos poderes; 2) David Hume (*Tratado da natureza humana*, 1740), na Inglaterra, com a ideia de que os sentimentos de justiça e de moral sempre estiveram presentes em todas as nações e épocas; 3) Immanuel Kant (*Ideia de uma História Universal sob o ponto de vista cosmopolita*, 1784) – o filósofo alemão argumentava que a História deveria abarcar toda a humanidade, constituindo-se em “história universal”, bem como deveria decifrar “os desígnios secretos da natureza” humana.

Havia, portanto, uma tendência ou perspectiva universalista entre os iluministas europeus. Por outro lado, alguns historiadores iluministas podiam simplesmente descartar as evidências mais incômodas acerca da alteridade que poderiam ser

encontradas entre as diversas sociedades, o que nos mostra que uma determinada “visão de mundo” pode também obstruir ou distorcer o olhar do pensador e/ou pesquisador.

2.2 XIX: o século da História... científica

Em geral, no século XIX, houve um avanço significativo na metodologia de tratamento das fontes, com destaque para a nova crítica documental encaminhada pelos historiadores alemães; a multiplicação dos arquivos públicos; a conquista do status universitário pela História; a consolidação de uma comunidade de historiadores com a criação, por exemplo, de sociedades e institutos históricos.

De acordo com José Carlos Reis (2006), no século XIX, a História se emancipou da filosofia e aderiu à ciência. A História científica seria produzida por um historiador imparcial, que se neutralizaria enquanto sujeito para fazer aparecer o seu objeto. A História científica (ou metódica, por sua supervalorização do método) deveria se basear em enunciados válidos para todo o tempo e lugar, como faziam as ciências naturais. O historiador deveria evitar hipóteses e julgamentos. “Os fatos fariam por si”. Decorrente dos pressupostos da “História ciência”, intensificou-se a valorização dos documentos oficiais como fontes e da História política como objeto de estudo, posições que dariam margem a críticas ao longo do século XX.

Assim, a chamada História científica foi constituída no século XIX e teve várias orientações, como Positivismo, Escola Metódica e Marxismo. O que se constituiu cada uma dessas correntes de pensamento ligadas ao fazer histórico?

Começemos com o Positivismo, sistema filosófico criado por Auguste Comte (1798-1857), e que pode ser sintetizado em três temas básicos (BURGUIÈRE, 1993; COMTE, 1988; GARDINER, 1995):

- a) Lei dos três estados (seria a base de uma espécie de filosofia da História). Fase teológica: o homem tenta explicar a natureza através das crenças em espíritos e seres sobrenaturais; a confiança absoluta na autoridade desses seres leva, por um lado, à coesão social; por outro, no plano político, à monarquia fundada no militarismo. Estado Metafísico: em vez da imaginação, utiliza a argumentação abstrata; a vontade sobrenatural é substituída por “ideias” ou “forças” naturais; no plano político, os juristas assumem o lugar dos reis, a partir da noção de “contrato”; o Estado baseia-se não mais numa origem divina, mas na soberania popular. Estado positivo: defesa do progresso; a ciência como orientadora da vida social e pessoal, pois o conhecimento das leis naturais e sociais tornaria possível prever o futuro. O desenvolvimento tecnológico (no estado positivo) levaria ao regime industrial (no sentido da exploração da natureza pelo homem) e à substituição do poder dos juristas pelo dos cientistas e industriais, e à concepção universal da humanidade.
- b) Classificação das ciências. Escala que se inicia por aquela cujo objeto é mais simples e determinado (permitindo um maior grau de generalidade) indo até aquela cujo objeto é mais complexo e específico: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. A sociologia permitiria a totalização do saber, relacionando-a à ideia de humanidade. A sociologia divide-se em uma estática social, que estuda as condições constantes na sociedade (a ordem), e uma dinâmica social, que estuda as leis de seu desenvolvimento (o progresso).
- c) Reforma das Instituições. Liderada pela nova elite científico-industrial. Essa reforma não se daria por meio de uma revolução e sim a partir da reforma intelectual

do homem. Um elemento fundamental desse credo foi a criação por Comte, nos últimos anos de sua vida, de uma religião não-teísta, denominada “Religião da Humanidade”. A ideia era substituir o deus cristão pela humanidade e a devoção aos santos pelo culto a grandes vultos.

Em geral, entende-se que historiadores positivistas foram aqueles que adotaram como pressupostos a possibilidade de um conhecimento humano inteiramente objetivo; a construção de uma História universal, comum a toda a humanidade; e a ideia de imparcialidade do historiador, ou seja, do sujeito que produz o conhecimento histórico. Sabe-se, também, que houve fortes críticas de historiadores dos *Annales* à historiografia positivista, tida como tradicional e retrógrada. Entretanto, segundo Guy Bourdé e Hervé Martin (2004) não foram muitos os historiadores realmente positivistas, pelo menos na França. Nesse sentido, dois autores do final do século XIX seriam bons exemplos do positivismo comtiano: Paul Lacombe e Louis Bourdeau. Este último reafirmou os pilares fundamentais do Positivismo: Leis Gerais; metodologia aproximada das Ciências Naturais; neutralidade do historiador; linguagem formal e avessa à narratividade

A “verdadeira” História positivista foi definida por Louis Bourdeau em *A história e os historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva*. De acordo com Bourdé e Martin (2004), como bom discípulo de Comte, Bourdeau estabelece que o objetivo da História é encontrar as leis que dirigem o desenvolvimento da espécie humana. Essas leis poderiam ser classificadas em três grupos: 1) leis da ordem, que mostram a semelhança das coisas; 2) leis da relação, que fazem com que as mesmas causas provoquem os mesmos efeitos; 3) lei suprema, que regula o curso da História. Em suma, tratar-se-ia, aqui, de

uma filosofia da História, resolutamente determinista, que pretende tanto reconstituir o passado, como prever o futuro.

A Escola Metódica ou Científica alemã teve como um de seus principais expoentes o historiador Leopold Von Ranke (1795-1885), para o qual a ciência positiva seria capaz de alcançar a objetividade e conhecer a verdade da História. Segundo José Honório Rodrigues (1978), entretanto, Ranke não apenas discutia com erudição as fontes históricas, como estabelecia princípios críticos sobre o valor adequado do exame e da interpretação das fontes. “Ele tornou o método, a pesquisa e a investigação das fontes um processo científico.” (RODRIGUES, 1978, p. 53). Em termos gerais, os pressupostos teóricos e metodológicos rankeanos eram: 1) O historiador não é juiz; 2) Neutralidade do historiador; o historiador registra o evento histórico de maneira passiva, como um espelho reflete a imagem de um objeto; 3) É possível apreender a realidade passada (a História – conjunto de *res gestae* – existe em si mesma; objetivamente; tem uma forma dada, uma estrutura definida); 4) O historiador deve promover uma crítica (externa e interna) dos documentos; 5) Há uma narrativa (descrição) cronológica, ou seja, a tarefa do historiador consistiria em reunir um número suficiente de eventos, apoiados em documentos confiáveis; a partir desses eventos, o próprio relato histórico se organizaria e se deixaria interpretar; 6) A reflexão teórica seria até mesmo prejudicial, porque introduziria um elemento de especulação; 7) Há uma verdade histórica objetiva. (BOURDÉ e MARTIN, 2004; REIS, 2006; RODRIGUES, 1978).

Quanto à Escola Metódica ou Científica francesa, Guy Bourdé e Hervé Martin chamam a atenção para o fato de que “é um erro que se tenha qualificado e que ainda se qualifique a escola metódica que se impôs na França de 1880 a 1930 como corrente *positivista*” (BOURDÉ e MARTIN, 2004, p. 142). Segundo esses autores, os partidários da Escola Metódica não se

inspiraram no francês Auguste Comte, mas, sim, no alemão Leopold Von Ranke. Imediatamente depois da guerra franco-prussiana (1870-71), muitos jovens historiadores franceses (como Lavissee, Monod e Seignobos) foram completar sua formação superior na Alemanha. Acreditavam que a vitória germânica se explicava pela perfeita organização de suas instituições militares, mas também civis e intelectuais. Em meados do século XIX, as ideias de Ranke questionaram as filosofias da História “especulativas, subjetivas e moralizantes” defenderam fórmulas “científicas e objetivas (positivas)”, que influenciaram duas ou três gerações de historiadores, primeiro na Alemanha, depois na França. (BOURDÉ e MARTIN, 2004).

Segundo José Carlos Reis (2006), a História científica alemã contou, na França, com dois “tradutores” principais: a *Révue Historique*, criada em 1876, e os manuais de metodologia de História, dos quais o mais conhecido foi o de autoria de Charles Langlois e de Charles Seignobos – *Introduction aux études historiques*, publicado em 1898. De acordo com o manual de Langlois e Seignobos, a História deveria ser baseada essencialmente em documentos escritos; e o historiador deveria escrever de maneira correta e elegante ou, noutros termos, o historiador deveria ser também um bom escritor. Grosso modo, o manual citado definia que o método de pesquisa em História seria composto por: 1) Operações analíticas, compostas pelo inventário dos documentos (heurística); pelo “desaparecimento” do próprio historiador atrás dos textos; e pela crítica externa e interna (hermenêutica) aos documentos; 2) Operações sintéticas, que incluíam comparar documentos; agrupar, relacionar e eleger os fatos; e, por fim, a escrita histórica. (BOURDÉ e MARTIN, 2004; REIS, 2006).

A Escola Metódica, que aplicou o programa de Ranke, fez progredir a historiografia na França. Entretanto, havia uma contradição e mesmo um mal estar entre os princípios declarados,

como a neutralidade do historiador, e as realizações efetivas. Por exemplo, Ernest Lavisse, por meio de sua monumental *História da França*, criou o mito de um estado-nação que surgiu no período medieval, consolidou-se graças a medidas administrativas e conquistas militares dos Capetos, e alcançou uma estrutura ideal: a República democrática, moderada e centralizadora. Os manuais escolares franceses faziam elogios à Terceira República, celebravam o culto aos heróis nacionais e estimulavam o sentimento patriótico para preparar a vingança da nova geração contra o inimigo hereditário, o bárbaro germânico. E, ainda, com o subterfúgio de uma missão civilizadora, justificavam a expansão colonial da França. Nestas condições, a “ciência histórica”, que pretendia a imparcialidade e a objetividade, demonstrou que era um discurso ideológico que servia aos interesses de um regime político ou manifestava as aspirações de uma comunidade nacional. (BOURDÉ e MARTIN, 2004).

Talvez resida nessa abordagem que os historiadores metódicos franceses deram ao fazer histórico, a motivação dos historiadores dos *Annales* em tecerem-lhe pesadas críticas, incluindo o estereótipo de “historiadores positivistas”.

Outra linha da História científica seria o Marxismo.

Assim como os historiadores da escola metódica, dita “positivista”, e como os filósofos da crítica da razão histórica, o marxismo pretendeu recusar as filosofias da História e fundar a “história científica”. São caminhos diferentes que visam à realização de um mesmo objetivo. [...] Para o materialismo histórico de Marx, o material histórico é analisável, observável, objetivável, quantificável. Esse material assim, “objetivamente tratável” não são as expressões do Espírito – a religião, o Estado, a cultura, a arte, tratáveis intuitivamente –, mas as “estruturas econômico-sociais”, consideradas a raiz de toda representação, de todo simbolismo, de todo o sentido de uma época. (REIS, 2006, p. 51).

É certo que, muitas vezes, “marxismo”, como modelo de ação política, e “materialismo histórico”, como paradigma historiográfico e um método para a explicação da História, são utilizados como expressões sinônimas. Por outro lado, Karl Marx (1818-1883) não deixou uma obra específica sobre a sua concepção de História, embora haja alguns textos em que essa concepção fique mais evidente. “A história propriamente dita ocupa muito pouco espaço no conjunto da obra de Marx.” (BURGUIÈRE, 1993, p. 520).

Com esse nome *materialismo histórico* “Engels denominou o cânon de interpretação histórica proposta por Marx, mais precisamente o que consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos.” (ABBAGNANO, 2000, p. 652). A tese do materialismo histórico é de que as formas assumidas pela sociedade ao longo de sua história dependem das relações econômicas predominantes. Marx elaborou essa teoria sobretudo em oposição ao ponto de vista de Hegel, para quem é a consciência que determina o ser social do homem. (ABBAGNANO, 2000, p. 652). Para Marx, seria o contrário. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (PEGORARO, 2011).

O materialismo histórico marxista, portanto, é uma interpretação social e econômica da História. A organização das sociedades seria determinada por suas condições sócio-econômicas. Decorreria dessa premissa, que a História seria determinada pela constituição das forças produtivas (modo de produção primitivo, feudal, capitalista, comunista). O modo como uma sociedade organiza a sua produção material geraria a sua estrutura. Adaptada à estrutura estaria a superestrutura, ou seja, as instituições, a política, a ideologia, a cultura, a escola.

Outro aspecto ligado a esse pensamento é a luta de classes, opondo a burguesia (proprietária dos meios de produção)

e proletariado (força de trabalho). Esse conflito só seria superado quando o proletariado assumisse o poder e extinguisse a propriedade privada. A luta de classes seria “o motor da História”. Marx previu a “queda da burguesia” e a “inevitável vitória do proletariado” (GARDINER, 1995, p. 163). Ao que parece, entretanto, isso não ocorreu e os países que passaram por revoluções inspiradas em ideias marxistas não estavam industrializados. Eis aqui uma provocação para o debate com os alunos sobre a interpretação da História a partir dos pressupostos do materialismo histórico. Nesse caso, talvez, o professor possa utilizar como ponto de partida a citação, abaixo.

Considerado como uma tentativa para fornecer uma explicação única e totalmente inclusiva da evolução e mutação históricas, o “materialismo histórico” não é, evidentemente, uma doutrina satisfatória, e está sujeita à crítica, tanto do ponto de vista lógico como do ponto de vista factual; no entanto, algumas das ideias nele contidas que sugeriam um acesso radicalmente novo à interpretação de fenômenos históricos e sociais, provaram ser de grande importância metodológica. Ao salientar, de modo muito especial, a relevância dos fatores técnicos e econômicos para a explicação da História, Marx retracou com efeito o mapa da História. (GARDINER, 1995, p. 155-6).

Positivismo, Escola Metódica, Marxismo são, portanto, diferentes direções que a História Científica tomou no século XIX e que, ao longo do século seguinte, influenciaram a escrita de inúmeros livros de História em boa parte do mundo. Esses paradigmas constituíram projetos de História distintos, mas, não deixaram de ter pontos em comum que, segundo José Carlos Reis (2006), seriam: a recusa explícita da filosofia da História; a tentativa de dar um estatuto científico à História; o esforço na busca de uma objetividade na escrita da História; e a valorização do evento.

Guardadas as devidas peculiaridades, todos esses projetos tiveram o seu papel no amadurecimento do fazer histórico, mas, também, não foram suficientes para dar conta das inquietações do século XX. Nesse contexto, é que iriam surgir outras propostas para a produção do conhecimento histórico, dentre elas, a do movimento dos *Annales*.

2.3 A Escola dos *Annales* e a Nova História

Em geral, a “Escola dos *Annales*” é vista como um grupo monolítico, com uma prática uniforme quanto ao método, hostil ou pelo menos indiferente à História política e aos eventos. Entretanto, esse “estereótipo” ignora tanto as divergências individuais entre seus membros quanto o seu desenvolvimento no tempo. “Talvez seja preferível falar num movimento dos *Annales*, não numa escola.” (BURKE, 1997, p.12).

Vale destacar que uma “Escola” teórica pode ser entendida, segundo José D’Assunção Barros (2011) como uma corrente de pensamento; com intercomunicação entre seus participantes e uma identidade comum; muitas vezes essa “Escola” tem meios específicos para consolidar as ideias do grupo, no caso, a *Revista dos Annales*. Além disso, uma “Escola” apresentaria referências sincrônicas (autores de uma mesma época) e diacrônicas (abarcando sucessivas gerações).

De acordo com Guy Bourdieu e Hervé Martin (2004), os historiadores do movimento dos *Annales* desprezavam o acontecimento e defendiam firmemente os períodos de longa duração; desviaram a atenção da História política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva, e procuraram aproximar a História das outras ciências humanas. Suas orientações gerais foram expostas em textos como os de Lucien Febvre (*Combates pela História*) e de Marc Bloch (*Apologia da História ou Ofício do Historiador*), e se puseram em prática em obras como

a tese de Fernand Braudel (*O Mediterrâneo à época de Felipe II*) e outras.

Em geral, a historiografia a respeito dos *Annales* divide o movimento em três fases ou gerações.

A primeira geração ou fase (1920-1945) caracterizou-se por um grupo pequeno, e “rebelde”, que conduziu uma forte oposição à História tradicional, à História política e à História dos eventos. Destaque para Lucian Febvre e para Marc Bloch, bem como para a criação da Revista dos *Annales* (BURKE, 1997).

Vale lembrar que as décadas de 1920 e 1930 representavam um cenário conjuntural de profundas transformações. Nas relações políticas, um mundo destruído e abalado pela Grande Guerra; na economia, o colapso do capitalismo após o *crash* da bolsa de valores de Nova York, e o “fantasma” do socialismo, como alternativa possível à crise; nas relações sociais, a predominância da insegurança e descrença no futuro, destacadamente a partir da ascensão dos partidos totalitários com a proposta de reconstruir o que fora perdido em guerras e crises. Ao mesmo tempo, foi um período rico relativo aos caminhos teóricos atribuídos às ciências sociais. As questões que incomodavam o presente foram incorporadas como objetos de análises históricas.

Em 1929, Febvre e Bloch fundam a revista *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de História econômica e social). O editorial do primeiro número proclamava acabar com o monopólio da especialidade, promover o intercâmbio cultural e favorecer a união das ciências humanas. O Comitê Editorial era composto não apenas por historiadores, mas, também, por um geógrafo, um cientista político, um economista e um sociólogo. Nos primeiros anos, predominaram os artigos voltados para a área da História econômica.

Na segunda geração ou fase (1945-1968), os “rebeldes” se apoderaram do *establishment* histórico. Aproxima-se mais

de uma “Escola”, com conceitos diferentes (particularmente, estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “História serial” das mudanças de longa duração). Destaque para o historiador Fernand Braudel. Quando da criação dos *Annales*, em 1929, Braudel tinha vinte e sete anos. Estudara na Sorbonne, lecionava numa escola na Argélia, e trabalhava em sua tese, cujo projeto inicial era um estudo intitulado *Felipe II e o Mediterrâneo*, em outros termos, uma análise da política externa do rei espanhol. A pesquisa foi interrompida quando Braudel foi contratado para lecionar na Universidade de São Paulo (1935-37), período definido por ele, mais tarde, como o mais feliz da sua vida (BURKE, 1997). Quando retornou à França conheceu Febvre que o adotou como uma espécie de “filho intelectual” e sugeriu que alterasse o título de sua tese para *O Mediterrâneo e Felipe II*. Ao final a obra ganhou o título de *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*, e tem como foco não um rei, mas o Mediterrâneo, ponto de interseção entre os três continentes do velho mundo: a Europa, a Ásia e a África.

A terceira geração ou fase também é conhecida como “História Nova”, embora por vezes essa expressão seja usada para se referir ao movimento dos *Annales* como um todo. Em 1969, houve uma renovação nos quadros dos *Annales*, como André Burguière e Jacques Revel. Em 1972, quando Braudel se aposentou, Jacques Le Goff assumiu o seu lugar, no centro de pesquisa em História (VI Seção). Em 1977, quando a VI seção desapareceu, Le Goff se tornou presidente da reorganizada École de Hautes Études en Sciences Sociales. Ninguém nesse período dominou o grupo, que foi marcado pela fragmentação. Outro aspecto é que se estenderam ainda mais as fronteiras da História, de forma a permitir novos objetos e novas abordagens. A terceira geração foi a primeira a incluir mulheres historiadoras, como Michèle Perrot, que escreveu sobre

a História do trabalho e a História da mulher. (BURKE, 1997; LE GOFF, 2005).

Destaque-se que não houve, por parte dos historiadores dos *Annales*, grandes preocupações com reflexões sobre as Teorias da História. Talvez, a exceção maior tenha sido Marc Bloch, com o livro *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, obra inacabada devido à morte prematura do autor. Partindo de uma indagação de seu filho – “Pai, para que serve a História?” – Marc Bloch visa expor sua visão de História, bem como destacar elementos de metodologia de pesquisa em História. No decorrer da obra, Bloch reafirma que não nega seus “pais” (metódicos). Em várias partes, o livro transparece como um manual para o historiador, assim como Langlois e Seignobos escreveram o seu. Sinteticamente, Bloch avalia a responsabilidade do historiador em seu fazer histórico; as fontes documentais enquanto elemento de pesquisa; e opõe-se à perspectiva de que a História seria uma ciência do passado, apresentando a História como ciência que estuda os homens ao longo do tempo. Por fim, voltando à pergunta inicial (filho que questiona para que serve a História), Bloch escreve que para responder basta uma palavra: “compreender”. (BLOCH, 2001).

March Bloch também defendia que o historiador deveria evitar o máximo possível o juízo de valor; que as ciências se mostraram sempre mais fecundas quando abandonaram o antigo antropocentrismo do bem e do mal; que o historiador deveria se desembaraçar de seus preconceitos, de seus sentimentos, de suas referências intelectuais. Para penetrar uma consciência, seria necessário quase despojar-se de si mesmo. Assim, pois, a Escola dos *Annales* compartilha com a Escola Metódica a pretensão de alcançar um saber objetivo. Contudo, isso não quer dizer que Bloch não estivesse envolvido com os problemas de seu tempo. O engajamento na Resistência ao nazismo é um exemplo. Nesse sentido, Bloch também defendia que era preciso compreender

o passado a partir do presente, assim como compreender o presente à luz do passado. Esse ir e vir entre passado e presente permitiria enriquecer o conhecimento sobre as sociedades mais antigas e iluminar o entendimento das sociedades atuais. (BLOCH, 2001; BURKE, 1997; LE GOFF, 2005).

De uma forma sintética, os pressupostos da Escola dos *Annales* foram: 1) História globalizante ou total, ou seja, a História de todas as atividades humanas e não apenas História política; 2) Promoção da interdisciplinaridade e a busca da colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a antropologia, e tantas outras; 3) Ampliação da noção de fontes (escritas não-oficiais, arqueológicas, imagéticas, orais); 4) Ampliação de temas de pesquisa. Temas como a morte, doença, alimentação, sexualidade, família, loucura, bruxaria, mulher, criança são estudados a luz das diferentes áreas do conhecimento, levando ao limite a abertura da disciplina propugnada por Febvre e marcando a passagem quase que exclusiva de preocupações socioeconômicas e demográficas (em declínio) para uma História mais antropológica; 5) História-problema, em substituição da tradicional narrativa de acontecimentos.

Note-se que esses preceitos influenciariam muitos outros campos da História, por exemplo, a História Social, que constitui um bom exemplo para compreender o modo como se faz união entre a organização social, econômica e política com o acontecimento. Em outros termos, uma História que não seria globalizante ou total, mas também não é uma História que se isola num determinado campo. Seria, portanto, uma “História no meio.” (PROST, 2012, p. 189).

Enfim, as Teorias da História nos apontam que são múltiplas as possibilidades do fazer histórico e que, ao longo dos tempos, muitas foram as formas de se conceber o estudo das ações humanas passadas.

3 A história como gênero textual

Sem desmerecer a “história-problema” proposta pelos *Annales* e ampliada pela História Social, consideramos plausível uma valorização da narrativa para a produção historiográfica, pois o desprezo pela crônica (narrativa) contribui para supervalorizar as explicações teóricas (MARTINHO RODRIGUES, 2009).

Narrativa aqui tem um o sentido de um texto composto basicamente por três elementos: ambiente (físico, cultural, psicológico), personagens (que fazem escolhas e tomam decisões) e enredo (articulando os significados dos fatos, personagens e ambiente). Esses elementos da narrativa, sendo bem explorados e aplicados, podem permitir uma escrita vigorosa e envolvente da História, nos termos propostos, por exemplo, por Barbara Tuchman, para a qual “o leitor é a outra metade essencial do autor” (TUCHMAN, 1995, p. 71). Por outro lado, quanto à validade da narrativa (crônica) fica o alerta de Rui Martinho Rodrigues (2009, p. 431): “Não se confunda crônica com lista telefônica”. Noutros termos, propomos uma narrativa que siga critérios teóricos e metodológicos ligados ao fazer histórico e que, ao mesmo tempo, esses critérios sejam explicitados ao leitor da obra.

Somemos aqui três características de um texto histórico, segundo Antoine Prost. 1) Um texto saturado: que contenha narrativa, argumentação, fatos, justificativas do tema e do tempo (cronologia); 2) Um texto objetivado e digno de crédito: que evita juízo de valor; referencia outras pesquisas históricas; 3) Um texto manuseado: desdobra-se na interrelação dos discursos do historiador e dos outros pesquisadores. (PROST, 2012).

Ainda considerando a escrita da História, são instigantes as considerações de Michel de Certeau (2009) de que a “operação historiográfica” deve ser compreendida como uma relação entre o lugar (socioeconômico, político, cultural) de onde o his-

torizador fala, a escrita (tentativa de representar a realidade vivida) e uma técnica, que seria justamente o trabalho com as fontes. “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira.” (CERTEAU, 2009, p. 81). Assim, “fazer história” é também uma prática. Dos papéis (em geral empoeirados) dos arquivos o pesquisador faz outra coisa: a história. Nesse percurso, o historiador é uma espécie de mediador entre os homens passados e os homens presentes. Afirma José Honório Rodrigues que “um problema histórico é sempre uma questão levantada pelo presente em relação ao passado” (RODRIGUES, 1978, p. 28). A História, portanto, não é apenas dos mortos, mas, igualmente, dos vivos.

A base do fazer histórico está nas fontes às quais se tem acesso ou se escolhe ter acesso e às quais são múltiplas as possibilidades de tratamentos. Entendemos, então, que não se pode perder de vista que “entre o pesquisador e os fatos encontram-se as fontes históricas”. (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 437).

A partir dessas considerações, fazemos uma distinção entre: a história como gênero literário e a História como gênero textual.

A história como gênero literário é uma narrativa que busca transmitir um conhecimento intuitivo e individual, cujas regras de expressão são criadas pelo artista (AMORA, 2006). Na sala de aula, o professor pode discutir isso a partir, por exemplo, de determinadas lendas, histórias infantis ou outras obras de ficção, entendidas aqui como lugar onde há a “presença marcante e irrefreável do imaginário” (SAMUEL, 2011, p. 45). Nessa discussão, o aluno poderá perceber que a palavra “história” engloba outros sentidos e definições que não necessariamente o da disciplina da grade curricular da escola.

A História como gênero textual é uma narrativa na qual o historiador seleciona informações registradas em fontes históri-

cas e, a partir desses dados, escreve sua versão sobre o passado. A escrita da História é não ficcional porque o historiador não pode, por exemplo, inventar ou criar livremente personagens. Ele pode sim interpretar as ações dos personagens e tentar apreender o significado delas ao longo do tempo. São nesses termos que ocorrem, ou deveriam ocorrer, as narrativas históricas produzidas pelos historiadores. A partir dessas considerações mediadas pelo professor, o aluno poderá perceber que a História como gênero textual é uma produção de conhecimento feita por um pesquisador no presente, seguindo certos critérios. Além disso, o aluno poderá perceber que também ele pode fazer a História.

4 Conhecimento histórico na sala de aula: relação teoria e prática

A História surge como disciplina escolar no século XIX, mas o *nascimento da teoria da história* (CERRI, 2001) só pode ser datado do final desse século, que paulatinamente vai assumindo linhas conforme as relações da história com outras disciplinas. No Brasil, a disciplina História esteve associada a duas instituições – o Colégio Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro – IHGB (BERNARDO, 2009) cujo *locus* de atuação político-ideológica de valorização nacional acabou constituindo um determinado tipo de conhecimento histórico, na segunda metade do século XIX, baseado em ideais positivistas. O ideal civilizatório e patriótico ganhou espaço com a emergência da República, ainda numa linha notadamente marcada pelo IHGB (Idem, 2009).

O estudo de história na República foi ganhando cada vez mais atenção e destaque, percebidos nas propostas curriculares, livros didáticos, diretrizes e reformas, sendo que os primeiros adquiriram, em distintos momentos históricos, características próprias de certos momentos políticos, sobretudo nas ditaduras de 1930 e 1960, pois,

Nas décadas de 1930 e 1940 promoveu-se uma centralização das políticas educacionais, momento em que o ensino de História foi colocado como centro das propostas e de formação da unidade nacional [...] em 1964, o regime militar aprofundou as características já existentes no ensino de História, enfatizando a herança tradicional, os fatos políticos e as biografias de brasileiros tidos como célebres e mantendo as diretrizes das concepções de História (BERNARDO, 2009, p. 46).

O ensino de história vai ganhando novos rumos, a partir das influências das novas perspectivas historiográficas – pós-*Annales* – e das teorias de ensino e aprendizagem, sobretudo no processo de redemocratização do País desde os anos de 1980. Neste momento se inicia, de forma mais contundente, as discussões sobre os saberes históricos nas instituições escolares. Questões sobre separação das disciplinas História e Geografia, unidas desde a segunda metade do século XX, sobre os processos de ensino-aprendizagem, transposição didática, currículo, dentre outros, passam a fazer parte não só dos embates políticos e educacionais, mas também dos temas de investigação acadêmica.

As historiografias francesa e inglesa, respectivamente Nova História e História Social, que priorizam o uso da história-problema acabaram por influenciar a própria concepção de História a ser ensinada nas escolas brasileiras. No cenário nacional este momento de tanta inquietação e efervescência resultara em mudanças significativas na política e nas práticas educacionais brasileiras, cujos marcos se configuram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final dos de 1990.

Acreditamos que a elaboração do conhecimento histórico escolar não depende somente do conteúdo programático da escola para as séries ou anos do ensino fundamental e médio, seja na questão metodológica, ou no quesito temático, pois este diz respeito às concepções e aos procedimentos metodológicos que

acompanham o professor, orientando suas escolhas e recortes temáticos dentro do currículo e do próprio livro didático. Deste modo, refletir sobre os estudos de teorias da História na formação inicial e continuada do professor constitui elemento primordial, já que o auxilia tanto na compreensão das escolas teóricas, quanto na própria prática da sala de aula, isto é, o aprendizado de História que permanece desde os esforços deste educador nas conceituações e facilitações da compreensão da própria disciplina em sua gênese. Destacamos, pois, a importância de o professor da educação básica entrar em contato com essa discussão antes e durante sua práxis na sala de aula.

Enfatizamos, aqui, a necessidade do professor/historiador se apropriar dos paradigmas teóricos da História, não necessariamente para aplicá-los numa pesquisa, mas para perceber como a adoção de determinada “teoria da história” pode influenciar o resultado da pesquisa e da escrita da História, refletindo-se, conseqüentemente, nos conteúdos curriculares da História como disciplina escolar. Um exemplo claro disso é a forma como determinada teoria ou paradigma historiográfico é incorporado pelos veículos de difusão e transmissão do conhecimento da História. Neste particular, o livro didático assume papel deveras significativo e definidor das práticas da história escolar.

Retomando o pensamento de Certeau, com o qual abrimos as reflexões a que se propõe este capítulo, ratificamos a necessidade da teoria na prática. Indo além dessa constatação, podemos afirmar que é impossível “uma prática sem teoria”, visto que, mesmo ao se advogar a neutralidade em relação a uma prática ou a uma experiência vivenciada, nela estão subjacentes concepções que se tem de homem, de sociedade e de história. Desde esta asserção, uma questão crucial em nosso contexto atual: qual o papel da História e, conseqüentemente, do ensino de história para as crianças e jovens do século XXI. Nas reflexões sobre os rumos tomados pelas sociedades do final

do século XX, Eric Hobsbawm ressalta a relevância do historiador, cujo ofício é “lembrar” o que é esquecido pelos sujeitos de uma história que hoje, mais do que nunca, só vislumbra o tempo presente.

A destruição do passado é um dos fenômenos mais lúgubres do final do nosso século XX. Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (1995, p. 13)

Nesta mesma linha de pensamento de Hobsbawm, a professora e pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2005, p.46) exprime suas inquietações quanto aos novos rumos da História ensinada em nosso País, assinalando que:

Nós os historiadores – e sobretudo professores de história – temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompe-lo e “salvar” a história. Salvar a história é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política.

A afirmação de Fonseca (2006) nos leva ao entendimento do quão é importante a tarefa do historiador e do professor de História em momento de “desapego” ou desvinculação das pessoas em relação ao passado. Neste estado atual da sociedade dita pós-moderna, há de se questionar sobre o sentido da história escolar e o papel do professor de História ante os inúmeros desafios que se impõem quanto ao entendimento de nossa relação com o passado, o que pressupõe o constante repensar as práticas do ensino de História nas escolas do ensino fundamental e médio. Assim, algumas questões deverão nortear o ensino de História, dentre elas a necessidade de aproximar teoria e prática,

ensino e pesquisa, História ciência (acadêmica) e História disciplina escolar.

Portanto, a História é conhecimento que, ao ser produzido, deve ser constantemente transformado e revisto; mas é também disciplina desde o momento em que passa a ser transmitida e difundida. Há, pois, uma diferença entre o processo histórico que se postula como História ciência e o conhecimento historiográfico – conteúdo – da História disciplina. Dessa forma, a relação teórica/prática está imbricada com a relação teoria/método, porque os homens, sujeitos da História, ao produzirem o processo histórico e o conhecimento histórico deste processo, configuram-se, também, como sujeitos do objeto histórico em estudo. Neste sentido, ao professor de História cabe a tarefa de proceder à mediação do conhecimento histórico em sala de aula, o que pressupõe pleno entendimento sobre quais são os objetivos da História para a educação básica e como definir conteúdos que não só alcancem os objetivos propostos, mas que os repondam de tal forma a torná-los significativos para a vida dos aprendentes. Neste empreendimento, ter-se-à explicitada a concepção ou a teoria de História que norteia a prática do professor no chão da sala de aula, visto que as escolhas temáticas, os recortes temporais e os métodos utilizados no processo ensino-aprendizagem de História são elementos definidores da posição teórica do professor.

O complexo mundo da sala de aula, entretanto, desvela um contexto ainda marcado por práticas que não se coadunam com as mudanças ocorridas na pesquisa e produções historiográficas das últimas décadas do século XX e início do século XXI. Tal realidade faz emergir discussões sobre as teorias e métodos que embasam as práticas do professor, sobre os instrumentos e linguagens utilizadas no ensino de História, dentre outras. Tais temáticas passam a constituir objeto de estudos e pesquisas dos profissionais da História e do campo da Pedagogia. No cerne das

preocupações desses pesquisadores, uma questão faz-se crucial: até que ponto as novas tendências historiográficas repercutiram em uma efetiva fundamentação teórico-metodológica das aulas de História?

Pesquisas realizadas em escolas da educação básica em Fortaleza, nas últimas duas décadas³, nos levam a constatação de que as metodologias utilizadas pelos professores de História quase sempre não são condizentes com a teoria de História por eles defendida e esta dicotomia os levam à prática tradicional do ensino de História. Envolvido nas malhas desse “tradicionalismo”, o aluno não compreende qual a finalidade da história escolar para sua vida, ou seja, não consegue perceber as possibilidades de elaboração de sua identidade por meio do pensar histórico, criando a própria historicidade e desenvolvendo uma visão crítica e cidadã sobre si mesmo, acerca de sua realidade e a respeito de outras realidades. De acordo com Luis Fernando Cerri (2009, p.152), o que identifica uma concepção tradicional é, entre outras características,

- O privilégio da ordem cronológica dos conteúdos, da sua linearidade.
- Seleção de conteúdos sintonizada a uma visão de mundo europeu, inclusive a parte nacional (...!) desse ensino em cada país não europeu, uma vez que a própria ideia de nação tem origem na Europa e a partir daí se dissemina.
- Perspectiva memorista, no sentido afetivo, identificadora, que aparece aos sujeitos como se fosse natural, decorrente do viver, em vez de aparecer como construção.

³ Tal afirmação se apoia em ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Ensino de História e Historiografias: Mitos e Ritos... Silêncio e Vozes nas Experiências Cotidianas da Sala de Aula. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC: Fortaleza, 1996 e em pesquisas de campo, realizadas por estudantes do Curso de História da UECE, como atividade da disciplina Didática do Ensino de História nos anos de 2009, 2010 e 2011.

- História a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico.

Embora identificando os resquícios dessa história tradicional na realidade do ensino de História em pleno século XXI, reconhecemos que muitos avanços já se efetivaram nas escolas brasileiras, pois a cultura histórica escolar de tradição positivista foi sendo, gradativamente, suplantada pelo movimento de renovação historiográfica e educacional. Tal movimento se inicia em meados dos anos de 1980, possibilitando a reconfiguração do ensino de História. Agora professores e alunos, sem negarem o legado histórico constituído por homens e mulheres, passariam a se relacionar com o passado desde as perguntas do presente, das lutas e embates que estavam vivendo. Portanto, os acontecimentos históricos são vistos como elaboração coletiva, na qual participam diversos sujeitos sociais, antes silenciados pelos currículos e livros didáticos. É o caso no Brasil dos negros, índios, mulheres, crianças, idosos dentre outros. Também novas temáticas são objetos do conhecimento, como os modos de vida das populações, as formas de moradia, os hábitos e costumes, as manifestações e crenças religiosas. Dessa forma, as práticas dos professores são enriquecidas com a diversidade de temas e abordagens colocadas como motivação de estudo e pesquisa, e que vão se incorporando no saber-fazer de professores e alunos.

A história escolar na educação básica assume, portanto, papel central na formação da consciência histórica, possibilitando a conquista de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (FONSECA, 2006). Todos precisam aprender história para conhecer e agir no seu mundo-vida. Dialogar com o passado é preciso, pois é o que nos leva a pensar historicamente. Para levar o aluno a pensar/agir historicamente, o professor terá que saber usar os meios que os historiadores utilizam para “recriar” o passado, ou seja, precisa saber encontrar e selecionar os fatos importantes para explicar o

presente; conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como eventos diferentes acontecem ao mesmo tempo, no mesmo lugar e em lugares distintos, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências e as rupturas. Enfim, o professor terá que se instrumentalizar com um referencial historiográfico e de metodologias que deem suporte para que em sua tarefa de trabalhar o tempo, matéria da História, proporcione ao aluno o diálogo com o passado e a elucidação de sua situação no tempo presente.

Nos procedimentos metodológicos da sala de aula, o professor de História se manifesta como “porta-voz” no processo de “transmissão” do conhecimento histórico acadêmico, transpondo-o com origem na adequação aos níveis de cognição do aluno. Pensando numa perspectiva que extrapola a mera transmissão do saber histórico na sala de aula, advogamos a favor do conceito de disciplina escolar defendido por Chervel (1990)⁴, já que reconhecemos não só a importância do professor, mas, também, de outros elementos internos e externos à instituição escolar na definição de um determinado perfil da História-disciplina no âmbito da cultura escolar. Neste aspecto, não podemos simplesmente estabelecer uma relação direta entre as concepções historiográficas e as ideias e práticas do ensino escolar de História, pois, como assinala Cerri (2009, p. 150),

O conhecimento histórico é produzido em várias instâncias, sendo que a ciência é apenas uma delas. Para todas as instâncias, o conhecimento histórico tem funções e usos distintos, e essas produções relacionam-se entre si.

⁴ André Chervel se contrapõe à noção de transposição didática. Suas ideias são incisivas ao conceber as disciplinas escolares como resultado de processos relativamente autônomos dos saberes científicos no interior de uma cultura escolar. Dessa forma, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar (Cf. BITENCOURT, 2004).

Em ambas as perspectivas, temos esferas distintas que se comunicam de modos desiguais, e, portanto o ensino de história não pode ser entendido como correia de transmissão da concepção historiográfica.

Certo é que não devemos perceber o ensino de História como “correia de transmissão da concepção historiográfica”, entretanto uma determinada prática da história escolar traz em seu cerne o referencial historiográfico escolhido pelo professor ou pelo sistema escolar, no qual se encontra inserido. Senão vejamos: ao fundamentar sua prática escolar na perspectiva da Escola dos *Annales* ou de abordagens que resultaram deste movimento, como a Nova História e a História Social, o professor reelabora o saber produzido na academia (Ciência Histórica), transformando-o em um saber significativo (História escolar) para o seu aluno. Esta (re)elaboração pressupõe a necessidade de levar em consideração fatores inerentes a realidade pessoal e social do aprendente, bem como os elementos intrínsecos aos referenciais político e filosófico do projeto pedagógico da escola.

Para melhorar a compreensão do argumento explicitado há pouco, imaginemos uma situação ilustrativa do ensino-aprendizagem de História. Um professor de História do ensino fundamental (5º ou 6º ano), ao preparar a primeira aula do ano letivo, resolve fazer uma enquete sobre a concepção de História que o aluno já traz *a priori*. Descobre por meio dos depoimentos a total ausência da consciência desses alunos quanto ao papel que eles têm como agentes da História, membros de uma sociedade marcada por mudanças e permanências. Apoiando-se na definição de Mac Bloch de que a “História é a ciência do homem no tempo”, a preocupação do professor se volta para desenvolver junto ao aluno as noções temporais. Que tempo é este para a criança e jovem? Com este desafio, o professor resolve desenvolver um projeto com os alunos, denominando-o: “*Meu tempo e o tempo de meus avós: o significado da infância hoje e outrora.*”

Levando em consideração essas inquietações, passa à definição das fontes e dos caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos propostos pelo projeto. Entrevistas orais com avós, pais, tios, amigos, vizinhos; fotografias de família e outras fontes que apresentem indícios dos tempos idos (cartas, cadernos escolares, brinquedos, objetos diversos). Na culminância do projeto, os alunos, sob a orientação do professor, elaboram um álbum ou livro artesanal com a utilização da linguagem iconográfica (fotos, desenhos, figuras diversas) e da escrita de um texto narrativo, apresentando suas visões sobre o ontem, representado pelos avós e os pais, e o hoje, tempo vivido por eles. O texto possibilita às crianças se reconhecerem como sujeitos que fazem parte de um tempo histórico, seres detentores de uma historicidade, fortemente ligada a um tempo passado (distante e/ou recente), no qual identificam seus familiares e outras pessoas cujas vidas se entrelaçam na trama da vida real, concreta, de um determinado lugar e em dado tempo. Neste exercício que utiliza a história local como “lugar” do aprendizado em História, há múltiplas possibilidades de fontes que estão no alcance desses sujeitos aprendentes, dentre os quais, se destaca a fonte oral.

Ao desenvolver um projeto de tal natureza, o professor de História possibilita ao aluno a elaboração de sua identidade e de sua cidadania, pois o trabalho com a história local permite que o aluno se situe no momento histórico em que vive. Na íntima relação entre passado e presente, é possível perceber a História se confundindo com a própria vida, influenciando incisivamente o tempo presente. Assim,

O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertença. (ZAMBOINI, 1993, p. 7).

A história local recuperada por meio da História oral desvela as nuances da vida cotidiana. A história do cotidiano está ligada à História social, bem como à História cultural. A vida do cotidiano é a vida do homem inteiro, daí sua importância conforme expressão de Agnes Heller (Apud BITTENCOURT, 2004, p.167):

[...] O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. [...].

A utilização da história do cotidiano como objetivo de estudos da História escolar deve ser explorada pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por pessoas comuns. Constitui rico campo para a compreensão da História em Seu dinamismo, buscando recuperar relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, donde emergem conflitos diários, lutas, conquistas, mudanças e permanências. Possibilita, ainda, a penetração em uma história de longa duração por meio do estudo das mentalidades (costumes, crenças, religiosidade, formas de trabalho, cultura popular, dentre outras temáticas).

Como resultado dessa incursão na e sobre a história do sujeito-aluno, naturalmente, emergirá a formação do conceito de História. O que é a História senão a “ciência do homem no tempo”, como tão sabiamente afirmara Marc Bloch? Apropriando-se do conceito de História em tal perspectiva, é possível ao aluno desenvolver o pensar histórico e, dessa forma, se perceber como sujeito da História, pois, na íntima relação entre passado/presente, é possível perceber a História se confundindo com a própria vida, influenciando incisivamente o tempo presente. Por conseguinte: *“para a história todos são vivos, os que criaram a vida e*

persistem com sua influência, e os que estão criando a vida, gerando o futuro” [...] (RODRIGUES, 1978,p.27).

Apresentamos de forma sucinta sugestão de abordagem histórica no ensino fundamental, com o objetivo de desenvolver no aluno a compreensão do que é História por meio do entendimento da noção de tempo histórico ou de temporalidade(s), além de inicia-lo no processo de busca e elaboração de conhecimento histórico, por meio de seu contato com fontes históricas. Iniciar, porém, o aluno na compreensão da história é tão desafiador quanto o de aprofundar os conhecimentos históricos em outra etapa de sua formação escolar, ou seja, no ensino médio. A realidade específica da sala de aula do ensino médio nos leva, obrigatoriamente, a questionamentos sobre o que ensinar aos jovens aprendentes, considerando a asserção de Hobsbawam (1995), quando afirmara que “os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado”.

As opções propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, para a organização curricular desta etapa da educação básica, levam em consideração o currículo como “instrumentação da cidadania democrática. No referido documento é explicitado que no ensino médio o professor deverá ter por preocupação principal o aprofundamento dos conceitos introduzidos a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, deverá, como assinala Circe Bittencourt (2004, p. 101),

[...] ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de diferentes naturezas. Não inclui entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior au-

tonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

Deixemos aos professores e professoras a tarefa de refletir e buscar, por meio da pesquisa, alternativas viáveis e salutaras ao desenvolvimento de um ensino de história que contemple conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para “a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.” (PCNEM, 1999, p. 16, grifo nosso).

5 Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Editora Paulus, 1984. (Coleção Espiritualidade)

AMORA, Antônio Soares. *Introdução à teoria da literatura*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. O ensino de História. In: *Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades*. Fascículo 4 – O ensino de História. / Fátima Maria Leitão Araújo, Simone de Souza, Vinícios Rocha de Souza, Vera Maria Soares Fick. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História*. Princípios e conceitos fundamentais. Vol. 1. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. *Teoria da História*. Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BERNARDO, Susana B. R. *O ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *Las escuelas históricas*. Trad. Rosina Lajo y Victória Frígola. 2.ed. Madrid: Akal Universitária, 2004. (Serie Historia Contemporánea)

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.5.

BURGUIÈRE, André. *Dicionário das Ciências Históricas*. Trad. Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. IN: *Espaço Plural*. Ano X, n. 20, 2009 (149-154). Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espaco-plural/article/view/2467>. Acesso em 19/03/13 às 16h33min.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Panorâmica, n.2, 1990.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista*. Trad. José

- Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)
- DOSSE, François. *A história*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes, FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 5. ed. edição. São Paulo: Papirus, 2006.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Ensino de História*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Glaydson José da. *Teoria da História*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. In: Revista *Topoi*, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 184-200.
- HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)*, 2 ed. São Paulo: companhia das letras, 1995.
- _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LAMBERT, Peter, SCHFIELD, Phillip. *História: introdução ao ensino e à prática*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, conhecimento e educação: os saberes, a história, as fontes e a escola. In: VAS-

CONCELOS, J.G. etc (Orgs.). *História da Educação. Real e virtual em debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTE, M.J.M. etc (Orgs.). *Escolas e Culturas. Políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MONTEIRO, A.M., GASPARELLO, A. M., MAGALHÃES, M.S. (Orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

PEGORARO, Olinto A. *Sentidos da História*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINSKY, Carla Bessanezi. *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção História e Historiografia)

REIS, José Carlos. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: introdução metodológica*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

TUCHMAN, Bárbara Wertheim. 2. ed. *A prática da História*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1995.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Prefácio de Helio Jaguaribe. Trad. do grego de Mário da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

VICO, Giambattista. *Princípio de uma Ciência Nova*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

ZAMBONI, Ernesta. “O ensino de história e a construção da identidade”. *História – Série argumento*. São Paulo:SEE/Cenp, 1993.



PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em História e Especialista em Análise Regional do Nordeste Brasileiro pela Universidade Federal da Paraíba. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Vale do Salgado. E especialista em Mídias na Educação pela UFC. Professora da rede estadual Concurso do Governo do Estado do Ceará – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, gestão escolar e educação a distância. E em História com ênfase em Ensino de História e história local.

E-mail: <nahir701@hotmail.com>.

TÁCITO ROLIM

Possui Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-2012), Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC-2006) e é graduado em História (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE-2005) e em Ciências Econômicas (Bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC-1994). Foi pesquisador-visitante pelo programa PDEE/CAPES em 2010 na Georgetown University, Washington, DC, EUA (vinculado ao Center for Latin American Studies – CLAS). Atualmente é Professor Assistente da UECE – FECLESC em Quixadá-CE. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: História dos Estados Unidos da América, Estado Militar, História da Guerra Fria, História da Ciência e da Tecnologia, Economia Militar e História Militar.

E-mail: <tacito.rolim@uece.br>.

VILARIN BARBOSA BARROS

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e mestrado em História pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Ceará e professor da Universidade Aberta do Brasil. Tem experiência na área de História, com ênfase em História e Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: cidade, migração, memória, história e sensibilidades e espaço da migração, cotidiano e memória.

E-mail: <vilarinbarros@yahoo.com.br>.



Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora (FREIRE, 1997, p.11).

1 Introdução

Nós, professores educadores, professores de História, devemos, irrequietos talvez, pensar a nossa formação permanente e marcada de autenticidade, fundada “na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 1997, p.11), que possibilitem um pensar transformador e construtivista do ensino aprendizagem de História; um conhecimento marcado pelas vivências, por um fazer em de sala de aula que, por sua vez, está embutido de teorias; um fazer docente, uma ação pedagógica que no seu construto, em sua operação, evita tanto cair em um “sonambulismo teórico” (CERTEAU, 1988, p.56) quanto exaltar verdades absolutas. Dessa forma, pensamos neste capítulo, através da análise de registros de trabalhos desenvolvidos com professores da educação básica, o ensino de História como objeto de estudo numa perspectiva de superação de velhas dicotomias como teoria/prática, pesquisa/ ensino. Todavia, como trabalharmos com esse objeto de pesquisa?

2 Panorama historiográfico da temática

Ora, traçaremos inicialmente um panorama historiográfico – mesmo que parcial – da pesquisa e ensino de História, pois isso nos possibilitará perceber que este se correlaciona com o longo processo de modificações e transformações por que pas-

sou (e passa) o modo como a própria História é pensada, elaborada, sistematizada e escrita. De modo particular, o século XX deixou sua marca na escrita da História, e uma imensa quantidade de bibliografia já foi produzida a este respeito. Parece mesmo que todas estas modificações alteraram sobremaneira o próprio ensino de História, uma vez que a produção acadêmica afeta à educação básica através de uma ação docente interventiva, ou mesmo, no estágio de formação inicial de futuros docentes. A rapidez ou a lentidão de como se dá esta transformação é função de uma série de variáveis, e a conjuntura (seja ela política, econômica etc.) tem um papel marcante neste ciclo de renovação.

De modo mais específico, o ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil experimentou avanços significativos no período imediatamente posterior à Redemocratização. Dos relatos de experiência nas escolas das décadas anteriores, a pesquisa naquele campo ganhou uma dimensão mais elaborada nesta nova conjuntura, em que as reflexões sobre o momento político e institucional imprimiram uma direção renovada às pesquisas, na medida em que buscavam não apenas refletir, mas transformar a (ou pelo menos apontar caminhos para a solução dos impasses da) realidade social da educação pública brasileira. Particularmente na década de 1990 e seguintes, um salto rumo a uma produção qualitativa e quantitativamente diversificada foi dado e há, no entanto, algumas produções que podem ser consideradas basilares naquela área.

O livro *O saber histórico na sala de aula* (2012) – organizado por Circe Bittencourt – apresenta um conjunto de pesquisas que, dentre outros assuntos, procuraram lidar com a questão do repensar o fazer histórico na sala de aula e, particularmente, para o nosso caso, a segunda parte do livro que trata dos desafios na utilização de diferentes recursos possíveis nas práticas de ensino. Outra obra de Bittencourt (2004) – “Ensino de História: funda-

mentos e métodos” – é igualmente indispensável para pensarmos a relação pesquisa e ensino de História, notadamente quando da discussão sobre a seleção de conteúdos escolares.

No que diz respeito ao ensino de história como objeto de pesquisa, os textos de Margarida Dias (2001) – *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil* – e Ernesta Zamboni (2001) – *Panorama das pesquisas no ensino de história* – traçam um panorama da longa trajetória que culminou, na década de 1990, no recrudescimento qualitativo e quantitativo da produção sobre aquela temática. Vale salientar que entender os processos implícitos na busca de afirmação do ensino como objeto de pesquisa é fundamental para que possamos compreender as próprias modificações sofridas no modo como a história foi sendo ensinada na educação básica.

Uma coletânea de textos recentemente publicada e organizada por Lucíola Santos (2010) lança alguma luz sobre a discussão em torno da didática e prática do ensino de História. Desta, a atenção especial merece ser dada ao texto de Selva Fonseca (2010) que “nos faz lembrar um velho problema (a dicotomia teoria-prática)” (FONSECA, 2010, p.518) e as dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em estimular a pesquisa entre seus alunos, de modo a tornar o ensino da disciplina História mais estimulante, evitando assim o “mal-estar docente”, na medida em que as expectativas docentes encontrem terreno de plena realização na sala de aula. Reflexões igualmente pertinentes nos são oferecidas no artigo de Flávia Caimi (2006) que reflete sobre a importância do professor reflexivo e investigador de sua prática, de modo a transformar o ensino de História em algo mais prazeroso e estimulante. Ana Monteiro (2010) enfatiza que nos cursos de formação de professores, é necessário o domínio por parte destes dos “processos de produção de conhecimento historiográfico e dos processos de reelaboração didática” (MONTEIRO, 2010, p.493), de modo que – e aqui mais uma vez

– os estudantes se sintam estimulados na obtenção de conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem da História, de seus conceitos e de seus problemas.

Questões mais específicas ainda precisam ser pensadas quando se enseja produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar, pois isto significa “construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica”. (BRASIL, 2010, p.10-12). Isso exige de nós – docentes – uma revisão das teorias da História vigentes, ou seja, daquilo “que especifica o olhar de História”. Enfim, demanda que façamos um retrospecto do próprio fazer historiográfico ou de como é produzido o conhecimento histórico na pesquisa acadêmica. Uma reflexão sobre o lugar de produção da investigação historiográfica – como nos remete Michel de Certeau (1994) –, passando pelas críticas as análises estruturalistas dos marxistas ortodoxos – como salienta Edward P. Thompson (1981) – por exemplo, precisam ser revistas de modo a operarmos uma apropriação qualificada do processo de construção do conhecimento histórico acadêmico, que deverá ser apropriado na própria produção de materiais direcionados à Educação Básica.

Como o objetivo último da pesquisa aplicada ao ensino de História é o de dar “condições ao ser humano de pensar historicamente e de reconhecer-se como sujeito de uma sociedade diferente de outras sociedades que convivem no mesmo *tempo* ou que se construíram em *tempos históricos* diferentes” (BRASIL, 2010, p.12), urge reconhecer o *tempo* como categoria fundamental no entendimento do passado: um excelente artigo de Marlene Cainelli (2008) – que analisa como as “transformações na historiografia e no ensino de história influenciaram a forma como os estagiários trabalharam a noção de *tempo* durante o período de estagio” (CAINELLI, 2008, p. 134) – pode servir como ex-

celente base empírica para o entendimento daquele conceito. E o diálogo com o *tempo* se dará, obviamente, por meio de fontes, como imagens, músicas, filmes, poesias, dentre outros. Particularmente, as novas tecnologias precisam ser incorporadas e leituras clássicas – como a de Marc Ferro (2001) – podem e devem ser consideradas e reavaliadas, assim como aspectos da cultura material (SILVA, 2007), dentre outros.

Mas, para além de um panorama da temática que envolve o ensino de História como objeto de pesquisa, precisamos refletir sobre teorias de ensino e seus usos, assim como, pensar os desafios e potencialidades dos modos de fazer, lecionar em sala de aula. Então, vamos adiante...

3 Prática do ensino de história: trilhas teóricas e metodológicas

Pretendemos nesta seção discutir possibilidades de práticas do ensino de história por meio da apreensão dos conceitos, bem como refletir sobre uma postura metodológica investigativa.

De modo geral, os termos empregados na linguagem cotidiana não são iguais ao uso dos termos técnicos. Nesse sentido, existe uma dificuldade de estabelecer relações com a experiência real vivida pelos estudantes, bem como a dificuldade de escolha didática de análise investigativa para se alcançar de maneira eficaz a assimilação do conhecimento histórico. Em nossa experiência de Prática Pedagógica Interdisciplinar I (PPI I) e Prática Pedagógica Interdisciplinar II (PPI II)¹ pela Universidade Estadual do Piauí, procuramos com os professores da educação

¹ Disciplinas (de 50 h/a cada) ministradas no Curso de História em Licenciatura Plena pelo professor-pesquisador-formador Vilarin Barbosa Barros, referente aos semestres 2012.1 e 2012.2, como atividade realizada dentro do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), organizada na Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

básica dos Municípios de Uruçuí – PI² e Benedito Leite – MA³ trabalhar com projetos de minicursos que partissem de recortes temáticos sobre o vivido dos educandos, de sua cidade, suas famílias, que falassem de suas histórias e memórias

Quanto aos lugares de memória do município de Benedito Leite, observamos que das pessoas que moram na cidade apenas as mais idosas conhecem as “histórias” sobre a fundação e os prédios antigos do município. Isso revela que há uma necessidade urgente do reavivamento destas memórias, sob pena da história local ser esquecida e enterrada junto com seus moradores mais antigos e ilustres⁴.

A equipe supracitada, posteriormente, ao discutirmos em sala os textos: *A memória evanescente* de Leandro Karnal e Flávia Tatsch (2004); *Procurando pistas, construindo conexões*, de Thais Fonseca (2004) e *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*, de Circe Bittencourt (2012), denotam uma preocupação ao pensar suas práticas de educadores (as) em tratar de lugares memórias, da oralidade dos velhos e as lembranças de um outrora de sua cidade, atentando inclusive para o entorno dos educandos e a expressividade de se estudar sujeitos e expressões de uma história local. Sobre esses registros de experiências, nos deteremos na terceira seção deste capítulo...

Ao pensarmos nossas práticas pedagógicas contudo, embutidas de teorias, compreendemos a constituição dos conceitos

² Município do Estado do Piauí, localizado no sudoeste do Estado e a 453 km da capital Teresina. Sua População é de 20.085 (Censo de 2010). Fronteira com Benedito Leite – Ma.

³ Município do Estado do Maranhão, localizado no sul do Estado e a 522 km da Capital São Luís. Sua População é de 5.469 (Censo de 2010)

⁴ Relatório de Experiência de Grupo. In: **Dossiê de Prática Pedagógica Interdisciplinar I**, 2012.1 – Minicurso: “Patrimônio Histórico do Município de Benedito Leite – MA”. Trabalho desenvolvido na Unidade Escolar José Patrício, Turma de 9º ano. / Benedito Leite – MA. Atividade realizada dentro do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

como fruto de um processo cognitivo e articulador de problemáticas da história que necessitam ser trabalhadas em sala de aula. Obviamente, entendemos que toda atividade docente deve considerar os conhecimentos prévios e experiências dos alunos, buscando relacioná-los com as definições conceituais trabalhadas em sua formação inicial.

Nesse sentido, o professor de História ao trabalhar um conteúdo em sala de aula, busca evidenciar os sujeitos que produziram o fato e o relaciona com os temas abordados, pois compreender os conceitos se torna fundamental para a constituição do conhecimento. E, como sabemos,

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziam para busca uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. (BITTENCOURT, 2005, p.183).

Assim, o ensino de História possibilita ao estudante acessar ferramentas teóricas visando a “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.43) quando percebidas de forma naturalizadas.

Já Schmidt e Cainelli salientam que “ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula.” (2004, p. 51). Ou seja, ao discutirmos, por exemplo, o conceito de fonte em nossas aulas (KARNAL; TATSCH, 2004), encaminhávamos os educandos a procurarem pistas, construindo conexões (FONSECA 2004) com o que tínhamos debatido nas

disciplinas PPI I e PPI II. Sendo assim, é possível por meio do trabalho dessas disciplinas despertar percepções e interesses dos estudantes pelo estudo das realidades que vivenciam. E mais, o professor deve proceder com a seleção dos conteúdos levando em conta as necessidades dos estudantes e o contexto em que a escola está inserida.

Nessa direção, Bittencourt (2004) salienta a importância dos professores acompanharem e conhecerem as principais produções historiográficas, pois será se fundamentando em concepções históricas, que se pode adquirir critérios e garantir uma aprendizagem coerente e eficaz.

No entanto, vale lembrar que não se trata de formar pequenos historiadores, ou que estes devam estar cientes das discussões historiográficas, mas instigar por meio do ensino de história uma prática que segundo Rüsen “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana.” (2007, p.133).

A tarefa do professor de selecionar os conteúdos pode ter como referência teorias e conceitos, considerando inclusive que estes são “estruturadores da História, além de expressarem o arcabouço da prática da tradição historiográfica, são os pontos nucleares a partir dos quais se definem as habilidades e competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino da História.” (BRASIL, 2006, p.80). Vale ainda dizer que outra forma de recortar os conteúdos a serem ministrados pode estar relacionada às orientações da Secretaria de Educação, bem como a comunidade escolar por meio da proposta do projeto político-pedagógico, todavia devem preponderar as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Uma possibilidade e uma alternativa que se delineiam como metodologia na Educação Básica é o trabalho com proje-

to de pesquisa, pois proporciona o diálogo entre o presente e o passado, o rompimento com a linearidade, a reflexão histórica, bem como a busca pelo conhecimento. Ao realizar esse trabalho, o professor estimula o estudante a investigar, a entrar em contato com várias fontes históricas, mas lembrando que o objetivo não é transformá-lo em um pequeno historiador, mas possibilitar a pesquisa partir das problemáticas vividas pelos estudantes. Sobre essa questão Fonseca (2003) afirma que:

Trata-se de uma metodologia democrática, que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: professores e alunos. [...] Em vez de respostas prontas e acabadas, há o despertar do desejo, do gosto, da imaginação e da curiosidade pela compreensão da história. Projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil (p.124).

Nessa perspectiva, desenvolve-se uma postura investigativa nos estudantes, visando à indagação de como se constituíram determinados fatos históricos. Busca-se por meio da integração teoria e prática, ensino e pesquisa, a constituição do conhecimento, tendo em vista que:

A aprendizagem é um processo em que um sujeito assume, invariavelmente, uma postura ativa diante do objeto que deseja apreender, mesmo que o sujeito não tenha plena consciência disso. É necessário que ele desmonte e torne a montar o objeto, não necessariamente obtendo o mesmo produto final. Ao se isolar as partes que compõem o todo, novas combinações podem ser produzidas, criando-se as possibilidades para a emergência do novo. O conhecimento é adquirido, desse modo, por meio, da ação do sujeito sobre o objeto que se dá a conhecer. O conhecimento histórico não foge à regra. Ele segue este mesmo padrão de aprendizagem. (ROCHA, 2004, p.63)

A pesquisa realizada pelos estudantes é significativa, tendo em vista que os aproxima do passado por meio da investigação para descobrir questões que fazem parte do contexto em que estão inseridos. Assim, o ensino de História por meio da prática da pesquisa, apresenta uma possibilidade que envolve professores e estudantes, mas não é uma metodologia praticada com frequência nas escolas, mas é uma possibilidade que se abre:

Uma prática alternativa, embora anunciada por uns e efetivada em algumas iniciativas, não faz parte ainda da prática diária de sala de aula. A seleção de um problema a ser estudado e analisado dentro de uma temática atual, que possa ser significativo para os alunos, é, pois, ainda uma 'tarefa urgente' a ser incorporada pela prática diária do professor. (CABRINI, 2000, p.16).

Para a utilização da metodologia da pesquisa, é necessário que o professor e os estudantes adotem determinadas posturas. No tocante ao professor, é imprescindível que este tenha domínio do conteúdo a ser trabalhado e tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar; bem como a organização das atividades, a seleção de textos e recursos de ensino-aprendizagem, conhecimento dos métodos e da produção do conhecimento histórico e desenvolva o planejamento e sistematização do conhecimento de cada etapa do trabalho. Conforme Schimdt e Cainelli (2004), é importante ainda que o professor tenha clareza do seu papel e realize uma síntese no final do processo de ensino aprendizagem.

Assim, uma metodologia investigativa e construtivista implica pensar mudanças na concepção de planejar e ensinar, destacando que

A produção de conhecimentos como atividade docente não significa que o professor realize a soma das atividades de ensino e pesquisa, mas significa pensar o ensino como um processo permanente de investigação e de des-

cobertas individuais e coletivas. Produzir novos conhecimentos é um pressuposto metodológico que pode nortear ou não a prática docente, dependendo da visão e da decisão do professor (FONSECA, 2003, p.123)

Dessa forma, a utilização da pesquisa é uma possibilidade que o professor pode desenvolver para trabalhar de maneira participativa e interdisciplinar, partindo do contexto do educando e ampliando para contextos mais amplos. Proporciona trabalhar fontes variadas, favorecer melhor compreensão dos conteúdos mediante o envolvimento dos estudantes, levando em conta os aspectos que se inserem na vida pública e privada, individual e coletiva.

Portanto, deve-se considerar que a utilização da metodologia da pesquisa na educação básica, proporciona um redimensionamento do ensino de História, ressignificando o processo ensino-aprendizagem por meio da relação teoria e prática. Porém, como nesta perspectiva foi possível trabalhar com professores da educação básica dos municípios de Uruçuí – PI e Benedito Leite – MA? Quais os desafios e conquistas de trabalharmos como objeto de estudo o ensino de História? Que caminhos trilhar para recordar nossas práticas pedagógicas mais recentes?

4 Projetos de trabalho e desafios: entre a teoria e a prática

Olhar para um passado recente extremamente marcado por agoras, recordar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas, pensar nossas experiências em sala de aula – não é mesmo, conforme nos avisou Selva Fonseca (2003, p.132), uma tarefa simples, mas se faz necessário e pode nos ajudar a repensar os caminhos que podemos trilhar. Nesse sentido, realizamos por meio deste escrito uma tarefa gratificante, não apenas no tocante à socialização de atividades desenvolvidas, mas também porque, no

ato de escrever e recordar nossas práticas pedagógicas no ensino de História, tendo como foco de análise as experiências de trabalhos desenvolvidos com professores da educação básica dos Municípios de Uruçuí – PI e Benedito Leite – MA, deparamos com conquistas, recordamos os desafios, assim como, em meio a ação de escrever percebemos os limites que nos foram postos pelo tempo que vivenciamos, mas também, através da análise dos registros escritos dos professores cursistas, elaborados como requisito parcial para a obtenção da aprovação nas disciplinas PPI I e PPI II, torna-se possível refletir sobre o ensino de História como objeto de pesquisa. Todavia, quais ferramentas podemos recorrer para pensarmos nosso objeto de estudo? No que a análise dos registros dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da Educação Básica, dos municípios de Uruçuí – PI e Benedito Leite – MA, pode contribuir para o debate envolvendo a pesquisa e o ensino de história?

Conforme Selma Garrido, o registro sistêmico das experiências de práticas docentes torna-se fundamental para se pensar a memória da escola e do ensino, e, a partir de seu estudo, contribuir tanto para as elaborações teóricas, quanto para revigorar e engendrar novas práticas (PIMENTA, 2002, p.163).

Nesse sentido, entendemos também a necessidade de haver uma atitude investigativa em nossos fazeres, envolvendo inclusive uma reflexão que aponta para uma intervenção e superação de ações naturalizadas e supostamente cristalizadas “na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.34). É preciso fomentar e ampliar o universo de possibilidades de diálogo com os discentes partindo de seu vivido, percebido e concebido (BITTENCOURT, 2004), assim como gerar contínuas valorizações dos fazeres profissionais, de suas práticas nos momentos de reconstruções de conhecimentos por meio de análises e problematizações do ensino praticado (PIMENTA; LIMA, 2011). A propósito, “o alargamento da consci-

ência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação” (PIMENTA, 1998, p.158), e mesmo, em suas atividades cotidianas pautadas, inclusive, nas decisões tomadas mediante situações concretas que depara.

Na disciplina PPI I (50 h/a), em uma turma formada por mais de trinta estudantes (professores cursistas) que na sua maioria já estavam no magistério há décadas e faziam o primeiro semestre do curso de História, tínhamos por base possibilitá-lhes uma fundamentação pedagógica sólida para o processo de ensino e aprendizagem, assim como contribuir na complementação de competências e habilidades na formação do professor/pesquisador.

Quanto aos procedimentos de ensino e aprendizagem: aulas teóricas com fundamentação para a realização das atividades nas escolas; orientação para preparação dos projetos pelos alunos; elaboração de cronograma de visita aos projetos; acompanhamento do desenvolvimento dos projetos nas escolas. Já a avaliação se dera de forma diagnóstica no processo; contando com a apresentação dos projetos de mini-curso desenvolvidos pelos grupos, socialização dos trabalhos realizados e entrega de relatórios dos professores cursistas ao professor da disciplina.

Em meio às dificuldades demonstradas pelos discentes de primeiro semestre para a realização de projetos de ensino, os orientamos a realizarem trabalhos que falassem de seu cotidiano, sua cidade, seu universo social, ou quem sabe mesmo, partissem das ideias sugeridas nos próprios projetos político-pedagógicos das escolas onde já trabalhavam. Apropriando-se dessas orientações sobre suas experiências de magistério foi que conseguiram realizar em tempo hábil os projetos e mini-cursos. Vale ainda dizer que, para o desenvolvimento dos projetos esboçamos um roteiro. Vejamos a seguir o referido material, indicando as etapas na elaboração do projeto:

4.1 Etapas do projeto

- Escolha do tema
- Apresentação e delimitação do tema
- Justificativa
- Objetivos
- Organização das aulas
- Cronograma

4.2 Tema

- **O que** vou trabalhar?
- Um aspecto ou uma área que se deseja tratar ou desenvolver.
- Assunto interessante para o pesquisador.
- **Fontes de assuntos:** vivência diária, questões polêmicas ou atuais, afinidades, reflexão, leituras, conversações, debates, discussões. etc.

4.3 justificativa

- **Por que** estudar esse tema?
- Vantagens ou benefícios que o trabalho poderá proporcionar.
- Importância pessoal ou social da discussão proposta.
- A justificativa deve ser convincente, ou seja, deve apresentar fundamentos.

4.4 Objetivos

- **Para que** fazer este trabalho?
- Qual sua finalidade?
- O que pretendo alcançar com ele?
- Objetivo geral: qual o propósito do trabalho?
- Objetivos específicos: o que fazer para alcançar esse objetivo geral?
- (Decompor o objetivo geral em objetivos complementares)

4.5 Revisão de literatura

- **Dialogando com quem?** Ou com base em que fundamentos desenvolverei este trabalho?
- Quem já trabalhou este tema?
- Busca de pesquisas e publicações na área: livros, artigos, músicas, poesias, filmes, revistas, outros.

4.6 Organização das aulas

- **Como** se procederá à organização das aulas?
 - Caminhos para se chegar aos objetivos propostos...
 - Elaboração dos “Planos de aula”.
 - Quais os conteúdos selecionados para cada aula?
 - Quais os objetivos específicos de cada aula?
 - Que metodologias serão utilizadas?
 - Como será feita a avaliação?

4.7 Cronograma

- Os projetos deverão ter uma carga horária de no mínimo **10 h/a**
 - Distribuir as aulas de acordo com a disponibilidade de tempo: da Escola; dos Alunos; e do professor-avaliador ou do coordenador local.

Os procedimentos de ensino e aprendizagem se deram por aulas teóricas expositivas, com debates realizados em sala de aula entre equipes, mediados pelo professor formador numa perspectiva dialógica, ou seja, partindo do próximo, e principalmente das interpretações textuais dos professores cursistas. Visávamos a uma fundamentação mais consistente para a realização das ati-

vidades nas escolas que foram preparadas e desenvolvidas por meio de projetos de minicurso. Conforme Selva Fonseca (2003),

O desenvolvimento de projetos – ou a pedagogia de projetos, como denominada por alguns autores [...] parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional [...] e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa a realização de uma produção. (p.109)

Compreendemos que devíamos desenvolver trabalhos de intervenção na realidade escolar, e contribuir inclusive com a dinâmica da escola com os projetos de mini-curso ao serem desenvolvidos de forma intencional, projetados para as unidades escolares dos Municípios de Uruçuí – PI e Benedito Leite – MA.

Dentre os projetos desenvolvidos em PPI I, destacamos, para este momento, os minicursos: 1- O papel da mulher na História de Uruçuí; 2- A Cultura Nordestina cantada pelo Rei do Baião no tocante, respectivamente, aos relatos de duas estudantes (professores cursistas) sobre suas experiências de prática pedagógica:

Foi uma experiência positiva, tivemos a oportunidade de colocar nossos conhecimentos em prática. As aulas com os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) teve um bom aproveitamento na formação de jovens críticos, onde eles puderam desenvolver uma consciência sobre a mulher no tempo passado e nos tempos atuais, com suas lutas (...) no seu processo de mudança contínua na sociedade.⁵

O nosso trabalho foi muito bem apresentado, pois em se tratando do rei do baião tivemos muitas fontes, raízes e cultura da nossa região onde fomos resgatando a cultura nordestina e

⁵ Maria do Perpétuo Socorro. **Dossiê de Prática Pedagógica Interdisciplinar I**, 2012.1 – Mini-curso: “O papel da mulher na História de Uruçuí”. Trabalho desenvolvido na Unidade Escolar Lourdes Cury / Uruçuí – PI. Atividade realizada dentro do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

fizemos com que os alunos se envolvessem a partir dos filmes, músicas e histórias apresentadas [...] foi muito divertido, apesar de algumas dificuldades por parte da direção da escola [...].⁶

A primeira fala supracitada, da estudante Maria do Perpétuo Socorro nos ajuda a refletir sobre questões como a sugerida por Selma Garrido e Socorro Lucena: “por que estágio para quem já exerce o magistério?” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.123). Tal questão foi traduzida e posta pela turma de PPI I, em 2012.1, no início da disciplina, que ressaltaram já terem experiência de sala de aula há décadas. E mais: pontuaram as atividades de minicurso como sendo, supostamente, desnecessária para sua formação, em virtude da prática que já tinham.

A lógica construtiva recorrida por nós, porém, ao trabalharmos com projetos juntamente com os professores da educação básica, se coadunava não com intenções de formular respostas prontas e acabadas, pois sequer pensávamos em produzir uma fórmula a ser aplicada, pelos professores cursistas, na educação básica, independentemente de ser conhecida a realidade vivenciada pela escola, mas visávamos a despertar novos desejos de ações docentes, novos gostos por trabalhos juntamente desenvolvidos com os discentes, assim como gerar imaginação e curiosidades pela compreensão histórica.

Dessa forma, os trabalhos realizados com projetos de pesquisa em escolas do Ensino Fundamental e Médio, além de aproximar Universidade e Escola Básica – quando partilha com a primeira as vivências no ensino básico, ou, quando atualiza a segunda dos debates historiográficos no ensino superior – constituiu-se como “uma forma possível de reconciliar ação e conheci-

⁶ Leonoura Soares. **Dossiê de Prática Pedagógica Interdisciplinar I**, 2012.1 – Mini-curso: “A cultura nordestina cantada pelo Rei do baião”. Trabalho desenvolvido na Unidade Integrada Etelvina Coelho/ Benedito Leite – MA. Atividade realizada dentro do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

mento.” (FONSECA, 2003, p.122). Ou mesmo como uma possibilidade de superar velhas dicotomias: ensino/pesquisa, teoria/prática, percebendo-as como constituintes de um mesmo processo de ensino e aprendizagem no curso de História.

Então, é nesse contexto de reflexões sobre o ensino de História como objeto de pesquisa, de um conhecimento pensado em constante construção, sujeito a reelaborações, que compreendemos o relato da estudante de História e professora da educação básica, Maria do Perpétuo Socorro, ao falar de forma positivada sobre a experiência de trabalhar com projetos de minicurso, ressaltando que a atividade desenvolvida na Unidade Escolar Lourdes Cury / Uruçuí – PI foi uma oportunidade de relacionar os “conhecimentos” debatidos na disciplina de PPI I com a “prática” na escola. Corroborando Selva Fonseca, entendemos que: “projetos de trabalho, de ensino e pesquisa podem contribuir para a construção de outros caminhos para o ensino de história no Brasil.” (FONSECA, 2003, p.124).

Já o comentário feito por Leonoura Soares, em seu dossiê produzido na disciplina de PPI I, além de pontuar a experiência de forma positiva, salientou que ao trabalhar o minicurso: “A Cultura Nordestina cantada pelo Rei do Baião” incorporou diferentes linguagens como filmes e músicas no processo de ensino de História. A opção metodológica adotada pode, conforme Selva Guimarães, ampliar as percepções dos professores de História tornando “o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível.” (FONSECA, 2003, p.163). O uso de linguagens diversas em sala de aula contribui também na mediação entre sujeitos e os mundos que são representados, revelando expressões de relações sociais cotidianas, mundos do trabalho, reivindicações identitárias e sentidos possíveis da constituição de memórias sociais.

Obviamente, para uma turma de primeiro semestre de História ainda seria preciso chamar atenção para os limites de

pensar identidades essencializadas ou mesmo arraigadas como a expressa nos termos de “raízes de nossa região”, ou mesmo, um suposto resgate da “cultura nordestina”, conforme destacou a estudante Leonoura Soares em seu dossiê da disciplina de PPI I. No tocante à questão identitária, Stuart Hall salienta que: “a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou uma substância a ser examinada” (2003, p.15). Esse foi um assunto debatido com a turma, mas, de modo mais detido, após diagnosticarmos as limitações teóricas da turma, apenas na disciplina de PPI II. É sobre esta experiência de trabalho de formação continuada dos professores da educação básica, que fechou um ciclo de nossas atividades, envolvendo reflexões pertinentes ao nosso objeto de estudo, na medida em que tínhamos como objetivo: “consolidar as reflexões do ensino e da pesquisa em história, viabilizando a formação do professor/pesquisador”⁷, que nos deteremos a analisar...

Evocar o “passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente” (SAID, 1995, *apud*, ORIÁ, 2012, p.128). Através desta invocação, podemos pensar memórias, seus possíveis significados, temporalidades, assim como propiciarmos uma fuga ao anonimato e isolamento que um presente sem reflexão histórica, sem história, pode nos acometer. Foi pensando por esse viés que construímos as trilhas da disciplina PPI II; uma disciplina focada nas experiências docentes refletidas à luz de teorias; estas, por sua vez, passivas de serem reformuladas no calor do desenvolvimento, da prática, de trabalhos experienciados. Mas, posteriormente ao nosso planejamento, como se daria o desenvolvimento de nossas atividades na prática?

Nas primeiras 20 h/a da disciplina, acontecidas nos dias 07 e 08 de fevereiro de 2013, foi acrescentado ao conjunto de textos escolhidos para a disciplina: *Coisas do amor* (RIOS, 2005).

⁷ BARROS, Vilarin Barbosa. **Caderno Pedagógico**. Disciplina: Prática Pedagógica Interdisciplinar II. Uruçuí, PI: PARFOR, 2012. p.4.

Na obra são registradas experiências de trabalhos desenvolvidos e refletidos nas salas de aula da graduação em História na Universidade Federal do Ceará na disciplina de Introdução aos Estudos Históricos; um trabalho que foi mediado por Kênia Rios, como professora da disciplina, e culminou com uma exposição no Museu do Ceará. Segundo a autora,

A exposição “Coisas do Amor” junta objetos e imagens dos séculos XIX, XX e XX [trazidas à sala de aula pelos próprios educandos], na tentativa de abordar as mudanças e permanências das relações românticas, numa fascinante história das provas de amor. (RIOS, 2005, p.9)

Entre as provas do amor, são encontradas cartas, bilhetes, cartões, retratos pintados, álbuns de família, assim como um conjunto de cordéis que contam um pouco de memórias e histórias dos “presentes” ou mesmo de um outrora. A obra utilizada na disciplina PPI II teve como objetivo compartilhar uma experiência de sala de aula que gerou subsídios, indícios, fontes para a escrita da História, fontes essas possíveis de aquisição pelos próprios professores cursistas em suas práticas pedagógicas.

Para melhor direcionar e fundamentar a formação dos educandos, no que diz respeito ao conceito de fontes, nas primeiras 20 h/a, recorreremos aos escritos de Schmidt e Cainelli (2004, p.89-110).

Aproveitamos os projetos já desenvolvidos na disciplina de PPI I para podermos reelaborar e reeditar os projetos para o semestre de 2012.2; um novo momento, que seria ministrado para um novo público-alvo nas escolas escolhidas pelos professores cursistas. A grande diferença em relação ao trabalho anterior é que os projetos de minicurso visavam também à produção de fontes partindo das experiências nas salas de aula, semelhante aos resultados do trabalho desenvolvido por Kênia Rios em *Coisas do Amor*. Objetivávamos, no último dia, expor o material que seria inventariado pelos professores cursistas com os estudantes do Ensino Fundamental maior.

Para a reelaboração dos projetos e para um repensar das práticas pedagógicas recorreremos *A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula* (FONSECA, 2003, p.117-134). Posteriormente, no dia 23 de fevereiro de 2013, os projetos seriam intitulados de: 1- A imagem da mulher uruçuiense: conquistas, conflitos e tensões; 2- Igreja Matriz São Sebastião: um patrimônio histórico de Uruçuí; 3- Solar Lucas Coelho: Patrimônio histórico de Benedito Leite – MA; e 4- Memórias de um nordeste inventado nas canções de Luiz Gonzaga.

Apenas como um exercício de imaginação: pensávamos para o dia 08 de março de 2013, data da socialização dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, em dá uma lógica para as apresentações das quatro equipes, em criar um enredo com nossas histórias, a partir dos projetos realizados na disciplina. Então, passeando com o primeiro minicurso no dia da socialização: um feliz dia internacional da mulher foi exaltado, mas, também, se lembrou de que o minicurso extrapolava o dia 8 de março para pensar e refletir sobre as conquistas, conflitos e tensões vividas pela mulher uruçuiense na contemporaneidade. Já que estávamos a caminhar pelos espaços da cidade de Uruçuí, uma parada na Igreja Matriz de São Sebastião se fez necessária. Essa, portadora de memórias pertencentes ao patrimônio histórico daquele município, assim afirmava uma das equipes da disciplina⁸. E, se estávamos pensando em patrimônios, entendíamos que ao se envolver com a análise de bens culturais do patrimônio histórico, refletiríamos sobre o processo de ensino-aprendizagem estimulando nos alunos, “o senso de preservação da memória social coletiva, como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural” (ORÍÁ, 2012, p.130).

⁸ Para pensarmos trabalhos envolvendo a temática da história local conferimos e debatemos em sala de aula o seguinte texto: SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 111-124.

Assim, caminhamos sob as orientações de uma terceira equipe para visitar a historicidade do Solar Lucas Coelho, também um patrimônio, mas, de Benedito Leite – MA, cidade fronteira a Uruçuí, para pensarmos na constituição de memórias e identificações de uma história local. Ao término das três primeiras apresentações, uma última gerou uma festa impulsionada pelas “Memórias de um nordeste inventado nas canções de Luiz Gonzaga” eis o título do quarto trabalho socializado no dia 08 de março de 2013.

A disciplina de PPI II relativa ao semestre de 2012.2 da Universidade Estadual do Piauí, realizada como atividade dentro do PARFOR, teve em Uruçuí – PI uma turma composta por 22 professores cursistas matriculados (13 pessoas a menos do que na disciplina de PPI I ministrada em Uruçuí no semestre de 2012.1), mas compareceram apenas 18 discentes (4 pessoas a menos do que na disciplina de PPI I em Uruçuí no semestre de 2012.1). Destes, foram formadas quatro equipes.

As quatro equipes da disciplina foram acompanhadas pelo professor pesquisador Formador juntamente com o Coordenador do PARFOR de Uruçuí. As visitas foram realizadas no dia 07 de março de 2013. Começamos pelo minicurso: *Igreja Matriz São Sebastião: um patrimônio histórico de Uruçuí*, que foi desenvolvido pela equipe formada por Maria da Conceição da Silva Borges; Maria Aldineide Andrade da Silva; Rosa Salette Pavlak; Beatriz Pereira Gomes e Lydiane Saraiva Veloso. O trabalho foi desenvolvido na Unidade Escolar José Patrício com uma turma de 9º ano.

As Professoras Cursistas fizeram uma exposição dialogada sobre a história da Igreja Matriz São Sebastião e recorreram a fotografias da antiga Uruçuí no intuito de facilitar a assimilação do conteúdo exposto aos alunos. Aliás, conforme uma aluna das professoras cursistas,

As imagens da Igreja Matriz, antiga, juntamente com o Pe. Pequeno, são imagens que vão ficar sempre gravadas

na minha memória, não só na minha, mas também dos meus colegas de classe que presenciaram juntamente comigo essa grande história.⁹

Ao nos deslocar para a cidade de Benedito Leite – MA, a primeira visita foi na equipe composta por Cinelândia Alves da Cruz, Amuriel Alves da Silva, Isaelte de Sousa Santos e Fabiana Guedes da Silva, do minicurso intitulado: *Solar Lucas Coelho: Patrimônio histórico de Benedito Leite – MA*. As professoras cursistas trabalharam com os estudantes a historicidade dos artefatos encontrados no Solar Lucas Coelho, como vasos, fotos, móveis e quadros antigos, pontuando um pouco do que tais indícios poderiam ser perguntados, problematizados sobre o presente e sobre um outrora. Aliás, pediram aos educandos que trouxessem objetos de suas casas representativos da antiga história de famílias de Benedito Leite. Sobre a metodologia de ensino usada pela equipe, porém, que ela própria possa explicar:

Iniciamos com uma conversa informativa sobre o tema abordado, uma conversa bem investigativa, fazendo com que os alunos conseguissem entender e conhecer o que é patrimônio histórico e cultural, assim como sua importância. Investigamos também o que entendiam por fontes históricas, se tinham noção do que era um solar, e o que achavam que tinham dentro dele guardado. Após uma longa investigação, passamos uns slides mostrando fotos primeiramente da frente do solar e sua história, em seguida as relíquias do interior do solar. Todas as relíquias, fontes, explicávamos a sua história, época, origem e o que retratavam.¹⁰

No término do primeiro dia do minicurso a equipe supracitada solicitou aos alunos do 7º ano do Centro Ensino Lucas

⁹ Conforme consta em um trabalho da aluna no anexo do dossiê da referida equipe.

¹⁰ Conforme consta em um trabalho da aluna no anexo do dossiê da referida Equipe.

Coelho que levassem para próxima aula do dia 7 de março algumas fontes históricas que considerassem relevante para contar e pensar um pouco de suas histórias:

Pedimos que cada um comentasse sobre a sua [fonte]: origem, época, e utilidade [**conferir foto 1 que registra um momento dessa socialização**]. Alguns fizeram a comparação da evolução tecnológica como, por exemplo: disco de vinil com fita cassete, CD e DVD. Após a exposição das fontes e relíquias partimos para a exposição de slides do solar com suas fontes, relíquias e memórias, mas outras diferentes do primeiro dia. (*Grifo nosso*).¹¹

Foto 1



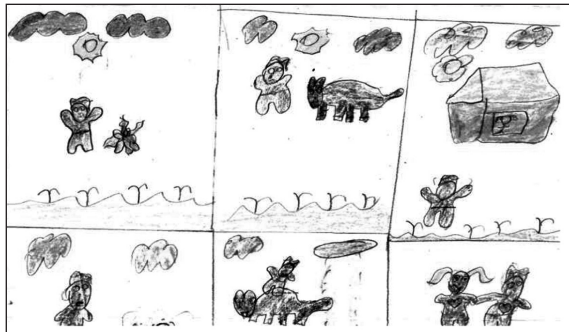
Já quando visitamos a equipe de Felix Alberto de Carvalho, Leonoura de Sousa Soares, Maria Lucia Carreiro Mendes e Pauliana Guedes da Silva, do minicurso: *Memórias de um nordeste inventado nas canções de Luiz Gonzaga*, ainda no Centro Ensino Lucas Coelho, turma de 7º ano, vimos a utilização de letras musicais para pensar um Nordeste representado, “inventado” nas canções de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Através da letra da música *Asa Branca*, dos referidos compositores, se refletiu sobre um

¹¹ Conforme consta em um trabalho da aluna no anexo do dossiê da referida Equipe.

outrora e condições climáticas, sobre amores, encontros, despedidas e migração: “Inté mesmo a asa branca/ Bateu asas do sertão/ Então eu disse adeus Rosinha/ Guarda contigo meu coração”¹².

Da letra trabalhada, foi sugerido que se cantasse a *Asa Branca* em tom de festa na sala, visando a uma positivação do Nordeste, não mera “terra ardendo”, conforme pontua parte da canção. Posteriormente ao momento de interação dos discentes e docentes, os educandos registraram suas impressões sobre o que fora cantado e trabalhado em sala de aula. O Nordeste inventado, representado pelos estudantes, ganhou os traços das cores vivas da plantação refletida nos olhos da amada, como fora pinçada na canção: “Quando o verde dos teus olhos/ Se espalhar na plantação/ Eu te asseguro não chores não, viu/ Que eu voltarei, viu/ Meu coração”¹³. Falando em pinçar, vejamos a seguir o que produziu um estudante do 7º ano, do Centro Ensino Lucas Coelho, ao traçar suas impressões sobre a *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, desenhando, aparentemente, uma partida por falta d’água, onde o sol imponente amarelava, num primeiro plano da figura (foto 2), ou mesmo, um retorno a casa natal e reencontro com a amada no inverno, representada em um segundo plano da imagem abaixo (foto 2).

Foto 2



¹²GONZAGA, Luiz, TEIXEIRA, Humberto. *Asa Branca*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html#ixzz2NixyHDDDB>>. Acesso em: 16 mar, 2013.

¹³Idem.

Quanto à equipe composta por Maria do Socorro de Oliveira Costa; Izaneide Moreira Pontes; Rosilene de Sousa Santos; Maria do Perpétuo Socorro Freitas Lopes e Egirlande Borges de Sousa Pontes, do minicurso: *A imagem da mulher uruçuiense: conquistas, conflitos e tensões*, o trabalho fora desenvolvido com turmas de 6º e 9º do Ensino Fundamental na Unidade Escolar Menino Jesus, localizada em Uruçuí – PI.

A equipe não conseguiu se organizar com antecedência, impossibilitando a utilização de imagens e músicas conforme tinham posto no projeto:

Dividir a turma em quatro grupos, sendo que cada grupo ficará responsável para pesquisar uma das várias formas em que a imagem pode ser apresentada. Foram escolhidos os seguintes temas: O primeiro grupo pesquisará sobre canções que fale de Mulher no passado e no presente. O segundo grupo ficará responsável por fazer poesias que fale sobre a Mulher uruçuiense. O terceiro grupo ficará responsável por pesquisar fotografias sobre a Mulher no passado e no presente. O quarto grupo ficará responsável para fazer um estudo sobre a vida e obra da Professora Lourdes Cury.¹⁴

Apesar dos contratemplos vivenciados pela equipe do minicurso: *A imagem da mulher uruçuiense: conquistas, conflitos e tensões*, seus registros apontam para possíveis caminhos metodológicos a serem trabalhados em sala de aula. Seja com a utilização de imagens para compreender as diversas facetas da mulher representada na contemporaneidade ou mesmo a utilização de outras linguagens como canções que podem permitir “ricas discussões e análises acerca da situação e da condição feminina na sociedade” (FONSECA, 2003, p.202); conforme ressaltou a equipe ao projetar as atividades de mini-curso na disciplina de PPI II:

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a mulher uruçuiense em suas diversas facetas

¹⁴Projeto. Minicurso *A imagem da mulher uruçuiense: conquistas, conflitos e tensões*.

pinçadas numa variedade de imagens. Sabemos, assim, que a imagem não é apenas retratada através de uma fotografia, um quadro, etc., mas pode ser construída e materializada através de vários outros recursos, como a poesia, a música e fotografias.¹⁵

A temática supracitada, projetada pela equipe, estava de acordo com uma abordagem histórica, partindo do vivido, do entorno dos estudantes, e isso, de fato, pode contribuir para pensarmos múltiplas temporalidades, tanto sobre o passado quanto para nos tirar do isolamento do presente. Uma prática de ensino pensada por esse viés contribuirá para que entendamos relações desnaturalizadas, assim como os sentidos históricos possíveis de um tempo saturado por ,agoras'(BENJAMIN, 1994, p.229).

No minicurso: *A imagem da mulher uruçuiense* foi utilizada também uma poesia, mas não bastava o recurso da linguagem poética, é preciso ter um cuidado *a priori* para esse material seria exposto para uma turma de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Utilizaram uma poesia: *Alma de mulher*¹⁶ sem nenhuma referência para ser consultada, sem autoria, e mais, sem situá-la no tempo e espaço de sua produção, perdendo assim elementos preciosos ao nosso ofício. Sobre a perspectiva ao trabalhar o mini-curso tinham sido orientadas da disciplina de PPI II para não pensar as categorias e relações de gênero de forma essencializadas como demonstra a poesia *Alma de Mulher*, que muito mais sugere um modelo de “mulher que pensa com o coração, age pela emoção e vence pelo amor¹⁷; deixando de pensá-la no bojo de relações históricas construídas e re- construídas, mutantes e contraditórias (GANDELMAN, 2009)

Todavia, o efêmero diálogo com a turma foi frutífero. Depois de fazerem uma leitura sobre a poesia *Alma de mulher*, foi

¹⁵Idem.

¹⁶Disponível em: <<http://www.bilibio.com.br/mensagem/65/Alma+de+Mulher.html>>. Acesso em: 16 de mar. 2013.

¹⁷Idem.

realizada uma atividade onde os alunos produziram poesias sobre a temática do mini-curso. Eis um exemplo dessa produção:

Nós conseguimos muito/ pra quem não tinha nada. /
Nós sorrimos, mesmo estando zangadas./ Nós temos a
força que outros não têm/ Nós somos aquelas dos lá-
bios de mel que José de Alencar recitou estrelas do céu.
(Mayla e Clara – Estudantes do Ensino Fundamental,
Unidade Escolar Menino Jesus, Uruçuí – PI, 7 de março
de 2013.)¹⁸

O escrito supracitado fora produzido, pensado no mini-curso por uma dupla de estudantes, em menos de 15 minutos, e é um exemplo de resultado positivo ao se recorrer às novas linguagens para tornar as aulas mais dinâmicas e impossibilitar a perpetuação de um monólogo em sala de aula.

Enfim, quando nos dedicamos a pensar neste capítulo o ensino de História como objeto de pesquisa, partimos de práticas pedagógicas registradas, documentadas. Nesse sentido, conforme Selma Garrido, documentar escolhas realizadas, projetadas pelos docentes, os saberes produzidos no ensino, os processos e resultados, pode nos conduzir a reflexões tanto sobre as práticas não generalizadas (e sim tomadas na concretude imediata), quanto na busca de explicitações das teorias utilizadas (PIMENTA, 1998, p.161). Dessa forma, a análise dos registros dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da Educação Básica, dos municípios de Uruçuí – PI e Benedito Leite – MA, pode contribuir para o debate envolvendo a pesquisa e o ensino de história, para superação de dicotomias, como por exemplo, teoria/prática, mas também, através da socialização de experiências compreendermos possíveis caminhos e evitarmos os descaminhos de uma ação pedagógica.

¹⁸Conforme consta em um trabalho da aluna no anexo do dossiê da referida equipe.

5 Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC-Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. *História*. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2010.

CABRINI, Conceição. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, Flavia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, volume 1, numero 21, 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. In: *Currículo sem Fronteiras*, volume 8, numero 2, julho-dezembro de 2008 (online).

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A operação historiográfica. In: *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIAS, Margarida Maria Santos. O Ensino de História como objeto de pesquisa. In: *Saeculum*, São Paulo, numero 6-7, janeiro-dezembro de 2000-2001.

FERRO, Marc. *A mídia, novas tecnologias e Ensino de História*. In: *Saeculum*, São Paulo, numero 6-7, janeiro-dezembro de 2000-2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, ed. 8ª, 2003.

_____. Saberes e práticas docentes de formadores de professores de história: reflexões e desafios. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela, DINIZ, Julio, LEAL, Neiva. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento histórico. In: _____. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Olho D'água, 1997.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KARNAL, Leandro e TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: FONSECA, Thais Nívea de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela, DINIZ, Julio, LEAL, Neiva. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho*

docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula.* Coleção Repensando o Ensino. São Paulo: Editora Contexto. 12ª ed. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente resignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Kênia Sousa. *Coisas do amor: memórias de uma exposição no Museu do Ceará.* Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2005.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia. (Org.). *Repensando o ensino de História.* São Paulo: Cortez, 2004.

RUSEN, Jörn. Didática: função do saber histórico. In: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico.* Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela, DINIZ, Julio, LEAL, Neiva. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, escola, família e comunidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História.* São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e ensino de História. In: *Tempo*, Rio de Janeiro, volume 1, número 21, 2007.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no Ensino de História. In: *Saeculum*, São Paulo, número 6-7, janeiro-dezembro de 2000-2001.

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA ORAL

GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1971), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1975), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1992) e Pós-Doutorado em História Urbana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a supervisão da Professora Dra. Sandra Jatahy Pesavento. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: História Urbana, História Regional, História Oral, História Social e Educação.

E-mail: <gisafranjuca@uol.com.br>.

ARIANE REBOUÇAS ARAÚJO

Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi bolsista no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC) no ano de 2012 com o Projeto: Historiografia e Literatura Didática: O Ceará na Escrita Escolar da História (1920- 1960). Nesse mesmo ano, atuou como estagiária no Serviço Social do Comércio-SESC na área da educação participando de projetos em torno da divulgação do conhecimento científico. Durante o ano de 2013 e início de 2014, foi bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e tecnológico (FUNCAP) com o projeto: Mulher, Educação e Militância Política no Ceará dos anos de 1960 a 1970. No início de 2014 passou a atuar no grupo de pesquisa História, Memória, Sociedade e Ensino, vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: <arianereboucas88@hotmail.com>.



1 A relação história e memória

A memória nos remete ao relato e à seleção de experiências plurais, pois o individual e o coletivo nela se envolvem nas narrativas das experiências cotidianas, que constituem o pano de fundo dos acontecimentos considerados históricos.

Se observarmos, entretanto, o avanço dos fundamentos teóricos e metodológicos da História, nas últimas décadas, como resultado do avanço da adoção de “novos temas” e “novas abordagens,” a distância entre memória e História foi rompida, possibilitando a adoção de outra metodologia, capaz de aproximar o conhecimento histórico de outros campos do saber acadêmico. Nessa perspectiva, o que o historiador sentia ausente do seu campo de trabalho foi adquirido com a adoção de outros conceitos, que possibilitam algo mais do que uma imaginária interdisciplinaridade, possibilitando a ruptura das tradicionais barreiras antes impostas entre os campos do saber nas Ciências Humanas.

À primeira vista, história, memória e sua possível aplicação no ensino da História figuravam como campos opostos, pois os fundamentos científicos da História afastavam qualquer possibilidade de uma aproximação entre as reminiscências vividas no cotidiano das múltiplas experiências e o relato dos grandes acontecimentos elencados na narrativa oficial.

Se as práticas humanas não constituem objeto específico da História, a busca de novos métodos e novas abordagens rompe as tradicionais barreiras entre cada campo das Ciências Humanas, permitindo outra compreensão das temáticas estudadas.

A definição dos conceitos de memória, História e a aplicação destes no ensino da História representam um avanço meto-

dológico, na busca de melhor aproximação entre as áreas do conhecimento das ciências humanas, uma vez que o rompimento com os estreitos limites, antes apontados como imprescindíveis ao avanço de cada campo do saber, permite uma troca de reflexões e experiências, capazes de superar os limites antes impostos às práticas interdisciplinares.

Embora as palavras *memória* e *história* remetam ao passado, durante muito tempo a memória foi considerada em segundo plano pelos pesquisadores da História, uma vez que as memórias eram definidas como expressões subjetivas, reveladoras dos meandros da individualidade de cada narrador, enquanto a história rompia com os laços da subjetividade e se apresentava como a revelação de um pensamento científico, em que a busca da verdade afastava qualquer possibilidade de aproximação com as manifestações subjetivas como subsídios a serem considerados pelo historiador.

Assim, a História e a memória, mesmo mantendo certa proximidade no curso seguido, possuíam significados diferentes. Embora a memória fosse estruturada de acordo com as ideias e as experiências partilhadas com os outros, a confirmação da memória como algo subjetivo persistia nas experiências observadas.

Além da parte objetiva da memória, no entanto, expressa nos informes contidos nos relatos, o importante é o seu aspecto social, que nos remete a um panorama mais abrangente e revelador. Afinal, a História é o resultado da ação individual e da ação coletiva.

As causas dessa persistência em distinguir a História da memória não foram constantes, pois, na Antiguidade clássica, havia uma aproximação contínua entre ambas, mas, com o passar do tempo, especialmente após a consolidação do racionalismo, expresso na definição e na delimitação de cada área do saber, a memória foi jogada a reboque da História, pois as suas revelações testemunhavam a força dos sentimentos na narrativa

dos fatos e o farol da História dita científica se sobrepunha aos sentimentos individuais e coletivos.

O reconhecimento da memória como fonte aos trabalhos históricos foi revelado com o avanço teórico metodológico das Ciências Sociais, com a adoção da História oral como opção metodológica. A limitação da produção acadêmica foi rompida. Com a aproximação da história em relação às demais Ciências Sociais, foram quebradas as fronteiras dos temas anteriormente consagrados, abrindo perspectivas para uma história plural, portanto, coletiva, e não apenas baseada na ação de indivíduos privilegiados.

A memória tem como objeto de análise a ação grupal e a preocupação em diferenciar memória e História não deve constituir a meta central das discussões metodológicas, pois, mais importante do que apontar os limites das fronteiras observadas, é romper com as limitações impostas e seguir os atalhos, que aproximem os dois conceitos. Na realidade, as diferenças ente memória e História podem ser apontadas, mas não as afastam de um universo comum, que está na construção das identidades (NEVES, 1999, p.109).

Os limites e as possibilidades da relação entre memória e História nos foram apresentadas por Pierre Nora, ao definir memória como uma experiência vivenciada por diferentes grupos, mas apresentando traços comuns, resultados da experiência coletiva, capazes de registrar mudanças e permanências. A história, por seu turno, relacionava-se a um distanciamento das subjetividades e a preocupação constante com a crítica a ser apresentada. Para Ele, “*A história, enquanto operação intelectual, dessacraliza a memória...*” (NORA, 1993, p.7-24) Devemos considerar, no entanto, que a memória não se opõe à história, mas a complementa, pois lhe possibilita a descoberta de novas vozes, antes esquecidas ou desconsideradas na busca da compreensão do passado.

A princípio, a memória passou a ser utilizada como complemento, recurso para ultrapassar as barreiras impostas pela documentação oficial. Com o rompimento dos velhos temas, geralmente restritos ao campo político, o avanço de análises inovadoras trouxe a lume o peso da memória individual e da memória coletiva na história, em especial com o surgimento da opção metodológica da História cultural.

Novas técnicas vieram a redimensionar o campo de trabalho do historiador, levando à busca de agentes antes marginalizados e/ou de temáticas antes desconsideradas, dando vez e voz aos “excluídos da história.”

A História é alimentada pela memória que, por sua vez, constitui fonte valiosa à reconstrução do passado. E a metodologia utilizada faz com que os elementos transmitidos pela memória sejam submetidos ao senso crítico do pesquisador. E, nessa dimensão abrangente da metodologia empregada na história oral, a função do historiador se concentra em reconhecer os agentes do processo histórico, a fim de compartilhar com eles a possibilidade de redimensionar o enredo da temática selecionada.

A temida concorrência entre memória e História não constitui realidade concreta. Embora as suas atribuições sejam diferenciadas, partindo dos seus conceitos, elas se tornam complementares, superando as possíveis diferenças, que as transformavam em polos divergentes.

A dimensão da memória, à primeira vista, representativa de uma simples possibilidade de preencher espaços vazios, na busca da compreensão histórica, possui um significado mais revelador, quando se percebe a sua dinâmica, capaz de transformar a informação prestada numa gama de subsídios, que nos faz penetrar mais a fundo o tema tratado.

2 O surgimento da História Oral e o seu significado na historiografia contemporânea

Desde a Antiguidade, os relatos orais representavam valioso recurso de transmitir informações a respeito das experiências sociais e da divulgação dos conhecimentos adquiridos. A recomposição do passado em muito se valia das informações orais como fonte básica à compreensão do tema narrado.

O surgimento da história como campo do conhecimento foi consagrado na Grécia, com suporte nos relatos e do uso da memória como fontes explicativas das experiências vividas, interpretadas à luz da análise do autor, sem os limites impostos pela influência religiosa na tentativa de compreensão das atividades desenvolvidas. O homem passou a ser reconhecido como agente decisivo do processo histórico e não mais como um ser limitado pelas imposições e proposições religiosas, mas um agente dinâmico. O reconhecimento do humanismo se consolidou em substituição ao peso do teocentrismo nas investigações humanas.

Em geral se reconhece a Grécia como berço da história, como campo do conhecimento, mas nas explicações apresentadas é comum encontrar uma falha latente, o não reconhecimento do valor atribuído às fontes orais pelos gregos. A história escrita pelos romanos deu continuidade ao legado dos helenos e foi a partir da Idade Média que a história enfrentou uma mudança radical, quando o homem passou a ser considerado como um ser dependente exclusivo de Deus, deixando de ser o agente decisivo do processo histórico, à espera da proteção e da condescendência de um ser superior.

O Renascimento rompeu um pouco com a radical tradição do teocentrismo, propiciando condições de reconhecimento do homem como agente inovador, apesar dos limites impostos pela tradição cristã e pelo papel vigilante da Igreja Católica. Com o Iluminismo, apesar da ruptura radical com a presença da

Igreja no campo do conhecimento, a história ainda continuou perdendo o significado das fontes orais, quando o racionalismo supervalorizava a razão como guia principal e as informações provenientes da memória oral eram desconsideradas, uma vez que se limitavam em virtude do peso das sensibilidades e subjetividades, que dificultavam a descoberta da verdade racional.

O século XIX deu um golpe fatal em um possível reconhecimento dos depoimentos orais como fonte histórica, uma vez que a tradição historiográfica, defendida pelo positivismo, estabeleceu como modelo de fonte histórica exclusivamente o que pudesse ser definido como documento, relegando os depoimentos apenas como uma fonte complementar. Na versão positivista, os depoimentos orais pouco significavam, pois o chamado testemunho subjetivo comprometia a sonhada descoberta da verdade histórica.

Somente a Nova História rompeu com as limitações temáticas e metodológicas, fugindo aos tradicionais temas presos ao nacionalismo e às fontes tradicionais. Assim surgiu o significado inovador, uma concepção diferenciada de tempo e de História e as dimensões de um tempo individual e de um tempo coletivo remeteram a memória a tempos diversos. Os documentos-fontes deixaram de ser apenas aqueles produzidos dentro dos padrões oficiais, sendo ampliadas as fontes que indicavam novos agentes a serem considerados nas análises históricas (Cf. REIS, 1994, p.14-19).

O reconhecimento da História oral ocorreu nos anos sessenta, associado aos movimentos reivindicatórios, que teriam continuidade na década seguinte. As primeiras experiências ocorreram nos Estados Unidos, em 1948, com as entrevistas realizadas com lideranças políticas, a princípio, e posteriormente envolvendo outros agentes selecionados no meio social.

A História Oral tinha como meta democratizar a história, dando espaço aos menos favorecidos, pois o povo deveria surgir como agente das mudanças registradas. Nos Estados Unidos, a

Escola de Chicago dedicou-se aos denominados “excluídos da história”, como os ladrões e as prostitutas, numa demonstração de uma nova modalidade de explorar os temas em destaque.

O interesse pela História Oral chegou à Europa nos anos setenta e, na década seguinte, foi reconhecido no Congresso Internacional de Ciências Históricas, realizado em Bucareste, tornando-se conceituada no mundo acadêmico em vários países, apesar das críticas que lhe eram atribuídas pelos defensores da historiografia tradicional.

A ação pioneira da adoção da História Oral no Brasil ocorreu nos anos 1970, quando o Centro de Pesquisas Documentais, da Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro (CP-DOC/FGV/RJ), iniciou atividades de pesquisa, no campo da História Política Contemporânea do nosso País. A princípio, os estudos se voltaram à “Revolução de 1930”, mas, posteriormente, os temas foram ampliados, possibilitando a aplicação de novos métodos de explorar a chamada “história oral”. Foi nos anos 1990 que a nova modalidade de trabalhar a história foi explorada como área de trabalho nas universidades brasileiras.

No meio acadêmico brasileiro, foi em especial com a adoção do paradigma da chamada Nova História, que suscitava novos temas e novas opções metodológicas, a partir dos anos 1980, que as produções acadêmicas se ampliaram baseadas na adoção dessa nova opção metodológica. (Cf. JUCÁ, 2003)

De acordo com o Professor José Carlos Sebe Bom Meihy,

[...] a história oral tornou-se um importante denominador comum para todos os que se aventuravam na seara que envolve entrevistas, gravações, arquivamentos, diálogos multidisciplinares. (BOM MEIHY, 1996, p. 7)

3 Conceitos básicos da História Oral

Diversos são os conceitos que fundamentam as análises efetuadas no campo da **História Oral**, mas é bom lembrar que

essa opção temática não constitui exclusividade dos profissionais da história. Tal denominação, consagrada pelos simpatizantes dessa nova opção metodológica, constitui apenas uma denominação classificatória, que lhe foi atribuída, mas a sua aplicação nos remete a um conceito básico, revelador dos limites e possibilidades a serem explorados.

A superação das barreiras impostas pela tradição acadêmica é demonstrada não apenas pela chamada **interdisciplinaridade**, ou seja, a busca de complemento da história nas demais Ciências Sociais, mas o conceito mais plausível, como fundamento explicativo, é o de **transdisciplinaridade** (cf. DOSSE, 2033, p.403-414), que deixa clara a necessidade de ruptura com as antigas barreiras antepostas entre os campos a serem explorados pelas Ciências Humanas.

Em outras palavras, a aplicação da transdisciplinaridade significa a ruptura com a preocupação acentuada em defender um determinado campo do conhecimento, na busca de melhor compreensão das temáticas estudadas, devidamente fundamentadas em conceitos, que demonstram a limitação de cada campo do conhecimento, compensado pelo entrosamento maior com disciplinas afins.

Uma obra significativa, que serviu de suporte às análises dedicadas à História Oral foi **Memória Coletiva** (HALBWA-CHS, 2006), publicada na França, quando era difundida a defesa das individualidades, que se sobrepunham aos valores coletivos, na primeira metade do século XX, época em que os regimes totalitários se impunham na Alemanha e na Itália. Nada melhor para combater o individualismo e o culto a um possível redentor, que se impusesse ao coletivo, na tentativa de superar as limitações e contradições das práticas democráticas do que o reconhecimento do alcance do conceito de **Memória Coletiva**.

Ainda hoje tal conceito é válido à compreensão de certas experiências sociais, onde o coletivo se expressa como ponto

fundamental, mas, se formos levar em conta os contrastes e as competições, presentes em qualquer espaço social, provavelmente o emprego do conceito de **Memória Social** (FENTRESS & WICKHAM, 1992) seja mais adequado, afinal

Halbwachs pertenceu à escola de Emile Durkheim e, como muitos discípulos de Durkheim, concebeu um destaque talvez excessivo à natureza colectiva da consciência social e um relativo desprezo à questão do relacionamento entre a consciência individual e a das colectividades que esses indivíduos efetivamente constituíram. (FENTRESS & WICKHAM, 1992, p. 7)

Memória Individual e Memória Coletiva ou Social não se dissociam, nem é válido reconhecer uma delas como a mais importante, pois o individual e o social se diferenciam, é verdade, mas também se complementam e interagem na dinâmica da história.

Diversos outros conceitos vem à baila, quando recorremos à chamada História Oral, destacando-se nos estudos efetuados aqueles dedicados à **História Cultural**, que encontrou seu ponto de apoio nas análises antropológicas. Nessa perspectiva,

Uma dupla via é assim aberta: uma que pensa a construção das **identidades sociais** como resultando sempre de uma relação de força entre as **representações impostas** por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma; a outra que considera o recorte social objetivando como a tradução do crédito concedido à **representação** que cada grupo faz de si mesmo, portanto, a sua capacidade de fazer com que se reconheça sua existência a partir de uma exibição de unidade. (CHARTIER, 2002, p.73).

Se muitos são os conceitos que embasam a análise da História Oral, múltiplos são os resultados positivos a serem desfrutados pelos pesquisadores, inclusive no campo da História da Educação.

4 O uso da História Oral: entre possibilidades e desafios para o ensino de história

Não muito recorrente no ensino de História, o uso da História Oral é demonstrado como adoção de um novo recurso metodológico, que permite ao professor a possibilidade de uma forma inovadora de transmissão do conhecimento histórico, pois, com o uso recorrente de narrativas e memórias, outros sujeitos são indicados como agentes do processo de transformações sociais, ocorridas ao longo do tempo. O uso da memória, como fonte, proporciona ao professor e aos alunos um processo de aprendizado crítico, diante da realidade social observada.

A aplicação dessa prática pedagógica, em aulas de História do ensino básico, no entanto, não constitui tarefa fácil, pela variedade de procedimentos e técnicas a serem aplicadas, pois requer do educador tempo e planejamento para a inserção compensadora de tal metodologia em suas atividades programadas.

Em meio às possibilidades de ensino, expressas para com esta metodologia, cabe-nos aqui aqui fazer uma reflexão: como o professor deve se utilizar da História Oral em suas aulas? O que implica abordar a relação História e memória para alunos da educação básica? E como o uso dessa metodologia pode contribuir para enriquecer o ensino de História?

Mediante uma pesquisa empreendida para este capítulo, foi possível constatar a realização de práticas educativas, que adotam o uso dessa opção metodológica no ensino de História, trabalhos significativos que empregaram o uso dessa metodologia no ensino de História. De acordo com o depoimento de uma professora, que trabalha no interior do Ceará, numa escola particular, após regressar de encontro de educadores, ela convenceu algumas colegas a recorrerem ao uso da História Oral, nas atividades programadas a alunos do ensino fundamental II. As experiências aplicadas objetivavam desenvolver atividades de

compreensão histórica, relacionadas a contextos sociais próximos dos alunos.

Abordar a História por meio da oralidade permite o reexame de inúmeros acontecimentos e transformações, que permeiam a sociedade. Com a adoção de tal prática educativa, vários temas podem ser trabalhados em sala de aula pelos professores, como um incentivo ao emprego de novas opções metodológicas, que permitam ao aluno maior participação no estudo dos temas elencados.

Dependendo da forma de aplicação dos projetos, os próprios alunos puderam participar da reconstrução de memórias sobre o passado, sendo os entrevistados escolhidos, como mostra o projeto desenvolvido por outra professora, numa escola de educação de jovens e adultos. Ela relatou experiências de vida em relação ao espaço destinado à mulher na sociedade atual e os problemas que enfrentaram em relação à educação. Os relatos dessas alunas foram fontes riquíssimas para a temática pretendida em aula, pois a memória individual se associava à memória coletiva, que se afirmava com outras meninas que se identificavam com as condições relatadas pelas entrevistadas.

Em outros projetos foi proposta a construção de uma história local, que favoreceu a história de bairros mediante entrevistas realizadas com moradores da região determinada. Em sua maioria, os entrevistados eram pessoas que presenciaram o processo de construção da localidade. As entrevistas foram realizadas por alunos a fim de perceberem particularidades do bairro onde moravam, entre outros objetivos.

Os exemplos acima nos permitem ver uma relação entre “memórias”, sejam elas coletivas ou individuais, pois se tratam de uma “fonte para a reconstrução do passado” constituindo-se como uma “memória coletiva” sobre algum fato do passado.

A história oral evoca memórias, lembranças, que são despertadas na medida em que são instigadas pelas perguntas feitas

pelo entrevistador. Segundo Halbwachs, a “memória individual” se faz perceber na “memória coletiva” “por pontos comuns entre indivíduo e sociedade, pois há uma ligação de uma memória a outra evocando lembranças, certas semelhanças, que se evidenciam entre indivíduos em meio ao espaço social. (HALBWACHS, 2006, p.39).

O indivíduo insere-se em uma sociedade por meio do qual se tem uma vivência social. Assim, podemos dizer que a memória individual se constrói na coletiva e vice-versa. Nessa perspectiva, o compartilhamento de memórias individuais ou coletivas transmitidas pela história oral a fim de compreender as representações sobre o passado, se revelam imprescindíveis para a compreensão de determinados aspectos para a História.

Sendo assim, a História Oral possibilita e dá suporte, com base em teorias para o ensino de História, a uma abordagem sobre essas “memórias” que podem ser entendidas como fontes para reconstrução do passado.

Como expresso anteriormente, contudo, a aplicação dessa abordagem sobre a História não se realiza de maneira simplificada, pois o uso da História Oral requer certos cuidados e preparação dos alunos sobre conceitos específicos a essa metodologia. Isso requer a execução de um planejamento de atividades para a realização do trabalho proposto, sendo necessário o uso de várias aulas para este processo.

Tal atividade vai demandar tempo em meio à carga horária de aulas, do profissional em questão, que deve estar preparado para lidar com esta metodologia e suas abordagens, a fim de possibilitar a construção do conhecimento histórico pelos alunos que devem ter noções da relação História e memória, proporcionando um embasamento para a execução do trabalho proposto.

É claro que não podemos negar as dificuldades que irão aparecer na execução desses tipos de trabalhos, pois a falta de interesse de alunos pode afetar os objetivos pretendidos pelo profes-

sor. Em geral, os projetos de História Oral, aplicados em sala de aula apresentaram resultados negativos e positivos, decorrentes de análises qualitativas sobre o trabalho realizado pela professora.

O ensino de História se transformou ao longo do tempo e, por conta disso, seu método também é alvo de modificações, trazendo para seu campo de execução outras formas de construção do saber. Nesse sentido, a História Oral se apresenta para o educador como uma metodologia valiosa, como forma de inovar o ensino de História, pois a riqueza de informações que envolvem a História Oral se revela como fonte preciosa sobre a sociedade.

Em torno dessas questões, o que se traz à pauta, acima de tudo, é a concepção do ensino de História em sua pretensão primordial: a transmissão de um conhecimento que visa a inserir os alunos como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade. Com isso, a História Oral, aplicada como uma metodologia nesse ensino, permite o reconhecimento de “memórias” que permeiam indivíduos que estão envoltos no meio social e por meio de sua difusão, sendo levadas aos educandos para que eles se reconheçam, também, como sujeitos históricos.

Neste sentido, retomamos aquilo que Paulo Freire atribui ao trabalho do professor como um mediador do conhecimento, a fim de que ele envolva o aluno como participante do processo ensino-aprendizagem. Cabe a este profissional propiciar o ensino com meios em que os alunos possam inserir-se e participar, tornando-os ativos no processo de construção do conhecimento. (FREIRE, 1996 .)

5 Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *A oralidade dos velhos na polifonia urbana*. 2. ed. Fortaleza: Premium, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

BOM M EIHY, José Carlos Sebe. (Org.) *Reintroduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHARTIER, Roger. *À Beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DOSSE, François. *O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FENTRESS, James & WICKHAM, Chris. *Memória Social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória e História : Substratos da identidade in História: fronteiras. *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*. Florianópolis, jul.1999. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: AMPUH,1999.

REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e tempo Histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo: Ed. Atica, 1994.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Maria Terezinha Janine Ribeiro in *Projeto História n.º 10*. São Paulo: PUC, 1993, p.7-24.

HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

JOSÉ OLIVENOR SOUZA CHAVES

Aluno do Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte desenvolvendo o projeto O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NAS ESCOLAS DO VALE DO JAGUARIBE DEMARCANDO SENTIDOS sob a supervisão da Professora Dr^a Maria Inês Sucupira Stamatto. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (1991), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente é professor Adjunto L da Universidade Estadual do Ceará, atuando na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE. Professor do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Ceará; Sertão; Cidade, Cultura e Poder; História e Memória da Educação; História Local; Ensino de História; Memória e Patrimônio. E-mail: <olivenor@hotmail.com>.

MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO

possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), graduação em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986), doutorado em História – Études des Sociétés Latinoaméricaines – Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1992) e pós-doutorado em Educação – Université du Québec à Montreal UQAM (1999). Atualmente é associado IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Ensino de História, Livro Didático e Educação do Rio Grande do Norte.

E-mail: <stamattoines@gmail.com>.



1 introdução

A temática que preside a escrita deste capítulo compreende, como o próprio título anuncia, a relação entre história local e ensino de História. A importância de nos voltarmos, mesmo que de forma breve, para a referida temática, encontra sentido na própria necessidade de estabelecermos, do ponto de vista teórico-metodológico, alguns níveis de compreensão acerca do que se convencionou chamar de história local e a sua consequente relação com o ensino de História. Buscando, pois, atingir os objetivos impostos a este capítulo, ele será desenvolvido com base em três tópicos de discussão: no primeiro, direcionamos nossas reflexões para a chamada história local, buscando inferir, do ponto de vista teórico-metodológico, como esta é concebida pelos historiadores, além da sua relação com o ensino de História; no segundo, de maneira mais propositiva, reunimos algumas experiências acadêmicas¹ consumidoras, em boa medida, da proposta de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; no terceiro tópico, estabeleceremos alguns níveis de compreensão acerca do ensino de história local nas escolas do Vale do Jaguaribe.

2 História local: novos sentidos para superarmos velhas perspectivas

Desde as últimas décadas do século XX, desenha-se nova paisagem historiográfica, caracterizada pela diversidade de te-

¹ Vivenciadas junto aos alunos de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, *campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com sede na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará.

mas e abordagens, cuja densidade se faz sentir numa produção de estudos que fogem, por assim dizer, das macroabordagens, ao mesmo tempo em que se espraia na direção de outras margens que possam favorecer a demarcação de novas perspectivas de interpretação do local.

Nesse cenário de valorização dos modelos de abordagem voltados para o específico, o micro, para as singularidades, os historiadores se dividem em endosso e crítica.² Dentro dessa nova paisagem historiográfica, além da chamada Nova História Cultural, é inegável a contribuição do pensamento pós-moderno para a reflexão dos historiadores, na medida em que os impelem à busca do local e do contingente em vez do universal, tão-somente. Desprezando a ideia de continuidade, que supostamente possibilitaria ao historiador alcançar a totalidade do conhecimento histórico, a perspectiva pós-moderna sinaliza na direção das incertezas, das descontinuidades, das rupturas, em lugar, portanto, das grandes narrativas marcadas pela pretensa “objetividade” que alicerça o pensamento moderno.

Nas primeiras décadas do século XXI, ante a repercussão das novas perspectivas de produção do conhecimento no âmbito das Ciências Humanas, notórias são as necessidades de mudanças, teórico-metodológicas, nos estilos de se escrever e ensinar a História.

Apesar do célere processo de globalização que vivemos, e no ensejo das necessidades há pouco referidas, faz-se imperativo buscar compreender a diversidade das organizações espaciais, haja vista a persistência, nos espaços regionais e locais, de um conjunto de diferenças que precisam ser interpretadas com suporte nos novos parâmetros epistemológicos. Nesse mesmo

² Em razão dos limites deste capítulo, não passaremos em revista esse debate, no entanto, destacamos, entre os que endossam, os trabalhos de Geovanni Levi (1992) e Jacques Revel (1998); e, no plano da crítica, o clássico trabalho de François Dosse (1992).

contexto, de tentativas de padronização de comportamentos e costumes, bem como de integração territorial, é cada vez mais evidente a entrada em cena dos mais diversos grupos de minorias pontualmente reunidos desde motivações étnicas, sexuais, religiosas, entre outras. Portanto, como objeto de estudo, o local, em toda a sua complexidade, tem, cada vez mais, ganhado destaque (FAGUNDES, 2006).

Ante toda sua complexidade, o regional e o local não podem apenas ser tomados como complementares ou reafirmação da história nacional, nem muito menos como sendo, um ou outro dos modelos, mais verdadeiro. Se a perspectiva do local representa, por um lado, um avanço em relação às tendências ditas tradicionais, por outro, essa perspectiva de abordagem ainda carece de reflexões mais densas, no campo da historiografia, acerca do que concebemos como história local e dos sentidos que a ela atribuímos. Como um veio importante dessa discussão, do ponto de vista teórico-metodológico, o espaço não pode ser pensado por ele próprio, mas, desde conjunto de eventos e cenas que, numa dada temporalidade, forja tramas, redes, relações, constituindo panoramas e montando paisagens móveis (ALBUQUERQUE JR., 2010).

Não podemos, portanto, desconsiderar os inúmeros equívocos que se acham vinculados à definição dos espaços compreendidos como local ou regional. Para Durval Muniz de Albuquerque Jr., a ideia de região deve contemplar, como elemento demarcador de sua existência, a dimensão do discurso, associado a imagens, valores, além, é claro, dos estereótipos criados especialmente pela mídia.³ No contexto do mundo globalizado, no entanto, não devemos considerar tarefa fácil a definição do que venha a ser global e regional. Por essa razão, torna-se fundamen-

³ Durval Muniz, em *A Invenção do Nordeste* (1999) e outras artes, discute, de maneira instigante, os estereótipos que demarcam à região Nordeste do Brasil como sendo o lugar da seca e da miséria.

tal fazermos uma reflexão acerca de como a chamada história local é, do ponto de vista teórico-metodológico, concebida.

Num modelo de abordagem mais ampla, a história local é concebida com base em pressupostos que lhes atribui a condição de um território circunscrito, acomodado dentro de semelhanças geográficas, administrativas, de formação histórica ou de experiências socioculturais. Demarcada dentro e com suporte em alguns referentes naturais, sociais, entre outras práticas e representações que lhes são características, a região ou o local contrasta com os objetos de uma história mais ampla (HAAS JR., 2009).

Segundo Durval Muniz (2008), desde os historiadores ligados à tradição da Escola dos Annales, mediante seus estudos chamados de monografias regionais, é possível inferirmos acerca das regras metodológicas que balizariam os estudos de História regional e local. Dentro das referidas regras, três percursos deveriam ser feitos pelos historiadores. O primeiro diz respeito à caracterização do espaço escolhido para estudo pelo historiador regional; o segundo percurso seria compreendido pelo estudo da demografia de uma dada região, ou seja, suas formas de ocupação humana; no terceiro percurso, o historiador prestaria toda a atenção aos conteúdos culturais que dariam singularidade e sentido ao próprio recorte regional, de modo a exprimir toda a sua suposta originalidade.

No que se refere ao primeiro dos três percursos, uma proposição se faz necessária, para efeito de reflexão: o historiador escolhe ou demarca um determinado espaço? Se considerarmos que o historiador escolhe, compreenderemos que o dado espaço preexiste ao texto produzido pelo historiador, cuja tarefa se resumiria em descrevê-lo, relatá-lo. Dentro dessa concepção, o espaço não passaria de um mero cenário, o qual congregaria todos os acontecimentos históricos, assumindo, ainda, uma condição passiva na construção da história. Contrapondo-se a essa noção de espaço, o chamado historiador regional, assim como o

professor de História em suas aulas e, sobretudo, nas atividades de pesquisa junto aos seus alunos do ensino fundamental e médio, deve tomar o espaço, ou a região, por ele demarcado, como acontecimento histórico. Portanto, a historicidade dos espaços não estaria nos elementos que compõem a sua natureza, mas, na relação, fundante, do homem com a natureza (ALUQUERQUE JR., 2008, p. 3,4).

Ao pensarmos o espaço não como algo preexistente, mas, como acontecimento histórico, devemos enfatizar que esta postura teórico-metodológica nos leva a abordar a historicidade dos espaços, privilegiando muito mais as rupturas e descontinuidades, do que enfatizando as permanências e continuidades, cuja dinâmica do tempo parece ser, sempre, lenta e fria. No mundo contemporâneo, o tempo se caracteriza justamente por sua dinâmica tão afeita às mudanças em todos os níveis da vida cotidiana, um tempo veloz e quente, no dizer de Durval Muniz (2008, p.6).

No segundo percurso, compreendido pelas formas de ocupação humana, oportuno se faz estudar o espaço local/regional desde várias hierarquias e divisões sociais, econômicas ou políticas que alimentam e potencializam os mais diversos conflitos, cuja estabilização provoca a criação de aparatos jurídicos e normativos igualmente responsáveis por outras maneiras de cartografar o espaço, compondo, assim, uma geografia dos poderes e da vigilância.

Apresentadas estas questões norteadoras de uma nova escrita da História regional ou local, ela passa a ser concebida como um trabalho de elaboração, de ressignificação, atualização, invenção ou reinvenção do regional ou do local, ou seja, rompe, da maneira mais densa possível, com a ideia de que a escrita da História se expressaria, tão-somente, num trabalho de rerepresentação da região, de explicação daquilo que fora definido como regional. Dentro desta perspectiva, o trabalho do historiador não é de apresentar o passado em toda a sua essência,

mas de recriá-lo desde os referentes do presente, sempre prenhes de expectativa, de significação, de leitura mobilizadora de novos enredos, novas tramas, novas artes de ver e dizer do e sobre o passado.

Quando buscamos a historicidade do espaço, compreendido como acontecimento histórico, inferimos que ela se elabora na distância e na diferença que nos for possível produzir entre passado e presente. Este entendimento nos impõe a tarefa de nos distanciar do passado em vez de buscarmos dele nos aproximar. Distanciamos-nos do passado para, no presente, retrabalhá-lo com vistas a atribuir-lhe sentido para nosso tempo e não para buscarmos aquilo que é irrecuperável, ou seja, o sentido que o passado teve para seu próprio tempo.

Portanto, fazer história regional não é tão simplesmente fazer repercutir uma dada identidade regional, mas, sobretudo, atribuir, com origem na inspiração do nosso tempo presente, uma nova visibilidade e uma nova dizibilidade, considerando, todavia, que esta inspiração não é homogênea, unitária (ALBUQUERQUE JR., 2008, p.9).

Ao trabalhar com a História regional ou local, seja na sua prática de pesquisador, seja na sua vivência como professor do ensino fundamental e médio, cabe ao historiador tomar como objeto de seu questionamento a própria identidade atribuída ao recorte espacial por ele estudado, colocando em suspeita, exatamente, sua suposta existência óbvia. É preciso, pois, em primeiro lugar, desnaturalizar o espaço regional em análise. A identidade da região ou do local torna-se, assim, o próprio problema do estudo. Essa atitude teórico-metodológica muito contribuirá para que o historiador não transforme seu trabalho num estatuto de comprometimento com os discursos, narrativas e forças políticas e sociais que dão sustentação ao recorte regional por ele estudado. Se tomarmos como pressuposto a ideia de que o espaço é resultado de um processo histórico, ele não poderá permanecer

idêntico a si mesmo, condição inexorável para manutenção do discurso da identidade. Precisamos, portanto, assim como já fazemos com a noção de tempo, atribuir maior importância aos espaços tomados como objeto de nossas pesquisas.

3 A pesquisa monográfica e a produção da História local: as experiências

Dentro do conjunto de nossas atividades docentes, por via do ensino e da pesquisa, temos, de maneira efetiva, buscado encurtar as distâncias que, não raro, ocorre entre professores e alunos, realidade nada favorável ao processo de formação dos graduandos em todos os níveis, desde a formação acadêmico-profissional, fundamentada na e pela construção do conhecimento, até a disseminação de valores humanos que devem consubstanciar as práticas dos indivíduos no seu viver cotidiano e profissional.

Favorecer e reforçar o binômio ensino-pesquisa como veio alimentador da formação acadêmica dos graduandos em História, valorizando, nas disciplinas curriculares, tanto os exercícios de prática docentes, os chamados EPD,⁴ quanto a prática da pesquisa, procurando, ao mesmo tempo, transformar em textos, sobretudo os resultados das atividades de pesquisa, para serem publicados no formato de livros e catálogo de pesquisa.

Portanto, ao materializar, por assim dizer, as experiências de ensino-pesquisa dentro de uma política de publicação⁵, insti-

⁴ Expressão cunhada pela Prof^a Dr^a Suzana Capelo Borges, do colegiado de Pedagogia da FAFIDAM/UECE. Referida professora, nas disciplinas que ministra, também desenvolve a atividade nomeada de Exercício de prática Docente, cujo objetivo é possibilitar, em qualquer disciplina, a formação docente dos nossos graduandos dentro de uma metodologia na qual se procura valorizar os acertos e os aspectos observados como carentes de orientação.

⁵ CHAVES, Olivenor Souza (Org.). *Vale do Jaguaribe: Histórias e Culturas*. Campina Grande: Ed. Da UFCG; Fortaleza: LUXPRINT OFF SET, 2008; CHAVES, Olivenor Souza (Org.). *Vale do Jaguaribe: Autos do Passado*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2010; CHAVES, José Olivenor Souza; SILVA,

tuída no âmbito do ensino de graduação, completamos a tríade ensino, pesquisa e extensão, imprimindo sentido social às atividades através do diálogo entre a universidade e a sociedade. Assim, buscamos “devolver”, sobretudo à comunidade escolar, especialmente aos professores e alunos da rede de ensino fundamental e médio, os conhecimentos historiográficos produzidos por alunos do curso de História sob nossa orientação.

Por contemplar diversas realidades históricas, os textos monográficos transformados em capítulos de livros têm por objetivo despertar o interesse de professores e alunos para o estudo e a reflexão acerca da história local no âmbito dos ensinos fundamental e médio. Embora os trabalhos levados ao público escolar, no seu conjunto, não contemplem, de maneira plena, todos os argumentos teórico-metodológicos, anteriormente apresentados, eles têm por prerrogativa possibilitar, ao referido público escolar, o contato com várias outras abordagens da História mediante as mais distintas linguagens, evidenciando, assim, algumas das novas concepções teóricas e metodológicas que servem de referência aos historiadores contemporâneos.

Dentre as publicações, destacamos, especialmente, os livros *Vale do Jaguaribe: histórias e culturas* e *Vale do Jaguaribe: Autos do Passado*, cujos conteúdos representam a reunião de várias pesquisas desenvolvidas em parceria com os alunos da graduação em História da FAFIDAM/UECE. Ao publicarmos os dois livros, mais do que contribuir com a escrita da História do Vale do Jaguaribe, como assim é denominada a região *locus* de nossas

Gláubia Cristiane Arruda; ANDRADE, Maria Lucélia de. (Organizadores). *Catálogo de Fontes Históricas – Registros Paroquiais de Batismo, Casamento e Óbito*: Documentos para a História do Vale do Jaguaribe. Fortaleza: EdUECE, 2010. ISBN: 978-85-7826-049-1; CHAVES, José Olivenor Souza. A disciplina de Metodologia do Ensino de História: Descobrir o valor e o prazer de pesquisar, estudar e ensinar História. In. *Muito Além do Saber e do Ensinar*: Teoria e Prática no Ensino de História do Vale do Jaguaribe. / José Olivenor Souza Chaves [Organizador]. – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2011.

pesquisas, tínhamos por intenção possibilitar à sociedade jaguaribana, especialmente professores e alunos da rede de ensino fundamental e médio, o acesso a um conjunto de novas abordagens e de novas interpretações acerca da história local, enriquecendo, assim, as possibilidades de leitura do passado compreendido dentro, e a partir, de sua relação com o presente.

De maneira geral, em seus níveis de abordagens, os textos historiográficos apresentam, além de um conjunto de fontes, que representam indícios do passado, os locais onde aqueles que se interessam pela História do Vale do Jaguaribe poderão desenvolver mais pesquisas. Entre os principais arquivos tomados como *locus* de nossas pesquisas, destacamos os Arquivos da Diocese de Limoeiro do Norte – ADLN, da Câmara Municipal, dos cartórios e fóruns, da Biblioteca Municipal Dr. João Eduardo Neto, na cidade de Limoeiro do Norte, entre outras instituições que guardam importantes acervos de documentação histórica à espera de pesquisadores ávidos por conhecer um pouco mais das trilhas e tramas do passado desta importante porção do território cearense. Entre as fontes pesquisadas em alguns dos referidos arquivos, destacamos: no ADLN, as séries documentais referentes aos assentos de batismo, casamento e óbito, cujo valor histórico de seus registros abrange os séculos XVIII, XIX e XX; nos arquivos da Câmara e da Biblioteca Municipal de Limoeiro do Norte, dispomos de um rico acervo de documentos camarários, especialmente de livros de atas que nos remetem às últimas décadas do século XIX e ao século XX; além de livros de registros de casamento civil, batismo e óbitos, de processos, crimes e inventários *post-mortem*, salvaguardados nos arquivos dos cartórios e fóruns municipais.

Não obstante a riqueza documental disposta nos vários arquivos que, bem ou mal, preservam valiosos vestígios do passado, foi-nos, também, imprescindível tomar a memória de grupos sociais e, de maneira mais ampla, a memória da gente comum,

como rica fonte de pesquisa histórica que, densamente, nos possibilita percorrer caminhos que muito nos revelam acerca dos modos de vida, das experiências sociais e culturais, das sensibilidades e sentidos que as pessoas guardam do passado individual e coletivo. Ao privilegiar a riqueza da fonte oral, não buscamos construir o que poderíamos chamar de *histórias de origem*, aquelas que, normalmente, tendem a ir ao encontro do “fundador” do lugar, nem muito menos foi nosso objetivo escriturar diversas outras histórias eivadas pelo desejo de preservação da memória dos principais ícones políticos que fizeram parte da história dos espaços esquadrihados pelas pesquisas. De maneira ampla, podemos dizer que o conjunto das pesquisas privilegiou as narrativas ricamente demarcadas pelos enredos e tramas das práticas cotidianas, sumariamente carregadas de sentidos e sentimentos. Sendo assim, não tivemos por interesse eleger nenhum relato de memória como sendo, ele próprio, o registro da história, o testemunho verdadeiro para tudo o que foi narrado, pois, no processo de produção dos relatos de memória, estas, quase sempre emergem carregadas das mais distintas versões, que fazem variar, de narrador para narrador, uma pluralidade de fatos marcados, muitas vezes, pela imaginação consumida, e consumidora, de sonhos e desejos, fantasias e lendas.

Portanto, o conteúdo historiográfico disposto nos dois livros, há pouco mencionados, compreende um largo período da história da região do Vale do Jaguaribe, na medida em que remonta ao final do século XVII, quando trata do processo de colonização da região, passando pela segunda metade dos séculos XVIII e XIX, para concentrar, na centúria passada, sua maior atenção. No conjunto dos capítulos que compõem as duas obras, variadas abordagens são expressas numa série de temáticas que, de maneira calidoscópica, dão conta de uma rica historicidade, espaciotemporal, da região ora referida. Entre as temáticas, chamamos atenção para as que, de maneira mais direta, abordam

os índios, escravos e ciganos; o sertão e a cidade; o trabalho e o lazer; a economia; o poder político e a religiosidade; a saúde e as doenças; o gênero; a migração, entre outras interpretadas com suporte no diálogo direto com a Antropologia.

Do ponto de vista teórico-metodológico, destacamos, entre outros quesitos, a capacidade intelectual dos autores de inventariar e interpretar conteúdos empíricos, amparados em fundamentos teóricos decisivos no processo de construção das tramas e narrativas historiográficas. Em suas análises e interpretações, cada autor, utilizando-se de um vocabulário pertinente ao discurso historiográfico, fez uso das mais diversas fontes de pesquisa, buscando, em cada uma delas, indícios para a observação e a interpretação da experiência histórica. Para isso, por meio de linguagens e abordagens diversas, analisaram, de maneira mais ampla, as relações e tensões entre as ações dos sujeitos e as determinações do processo histórico, percebendo a historicidade das manifestações sociais e culturais. Em alguns textos, os autores assumiram, pontualmente, o desafio de perceber as relações entre as esferas – cultural, econômica, política, social... – integrantes de um mesmo contexto histórico. Em outros textos, articulados desde a metodologia da chamada História Oral, os autores buscaram engendrar experiências de vida como elementos que nos possibilitam inferir acerca do histórico, com amparo na dimensão subjetiva do conhecimento.

Portanto, compreendendo que a temporalidade do histórico não se resume a uma simples sucessão cronológica, pois é sumariamente carregada de continuidades, descontinuidades, rupturas e ritmos diferentes, não tivemos em nenhum dos nossos trabalhos a pretensão de concebê-los como sendo, por assim dizer, a história total do Vale do Jaguaribe, antes, sim, percursos de uma história plural. Amparado por esta compreensão, tivemos duplo objetivo: o primeiro – construir novas singularidades dentro da pluralidade de sentidos que é a História, tornando-a,

assim, cada vez mais inusitada; o segundo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de História oferecido por nossas escolas públicas e particulares, especialmente as localizadas na região do Vale do Jaguaribe.

De maneira mais direta, podemos inferir que fora sempre nosso propósito dispor, para os professores dos níveis fundamental e médio, conteúdos de nossa História, de modo a favorecê-los no desenvolvimento de suas reflexões e, ao mesmo tempo, tomá-los como conhecimento a ser submetido, na sala de aula, à reflexão crítica de seus alunos; pensando, pois, a formação do professor alinhada à formação do pesquisador, sendo ambas as exigências de um mesmo processo, uma vez que o bom professor necessita está fundamentado numa boa aquisição de conteúdos historiográficos e teórico-metodológicos, os quais, com segurança, darão a ele a indispensável habilidade para transformar seus instrumentos de trabalho, sobretudo o livro didático, o mais clássico de todos, em material de produção e crítica do conhecimento histórico.

Considerando, pois, as inovações teórico-metodológicas processadas no âmbito das Ciências Humanas, especialmente na área de História, conforme abordamos no primeiro tópico deste capítulo, destacamos a necessidade de as escolas adotarem outra concepção que leve em conta, cada vez mais, a preocupação com a chamada história local, embora esta não seja garantia para rompermos com a transposição, pura e simples, de conteúdos previamente definidos, não sendo, portanto, garantia para a superação de nenhum modelo de abordagem tradicional da História.

Embora ressaltemos a importância da história local para o ensino de História, valorizando, na pesquisa de graduação, as temáticas voltadas para a História local, temos a clara compreensão de que os jovens estudantes/pesquisadores não devem ficar restritos aos conteúdos tidos como local ou regional, podendo,

estes, definir, como objeto de estudo, qualquer outra temática que diga respeito a outros espaços-lugares de maneira a constru-írem fecundos níveis de compreensão acerca das temáticas por eles abordadas. Embora tenhamos essa compreensão, dentro de minha prática docente, como professor das disciplinas de Teorias da História, Metodologia e Prática da Pesquisa Histórica, procurado incentivar os alunos a buscarem recortar temáticas que possam favorecer a produção de uma historiografia que privilegie a historicidade dos espaços locais, favorecendo, assim, a construção de objetos de estudo que possam alimentar, em todos os seus matizes, a reflexão histórica entre professores e alunos do ensino fundamental e médio.

4 O ensino de História local nas escolas do Vale do Jaguaribe

Neste tópico, destacamos nosso interesse em estabelecer alguns níveis de compreensão acerca do ensino de História local nas escolas do Vale do Jaguaribe. Para isto, se faz necessário, em primeiro lugar, inferirmos se a História local é tomada como objeto de reflexão e ensino pelos professores, para, em seguida, refletir sobre as possibilidades de se romper com um modelo de ensino globalizante e, por conseguinte, negador das particularidades e das especificidades do local. É preciso considerarmos, desde já, que não queremos propor um ensino de História cimentado nos limites de um estreito localismo, mas um saber histórico produzido no âmbito da escola que possa considerar as especificidades do local dentro de um processo de articulação com outras dimensões espaciais.

Entre os historiadores brasileiros vários são os que tomam o ensino de História como objeto de suas pesquisas, de suas reflexões, construindo, assim, importantes eixos de reflexão acerca da temática. Um desses eixos resultou na valorização da História

local, de tal maneira que podemos ler, nas propostas curriculares nacionais, os reflexos do “investimento” teórico-metodológico empreendido com apoio nesse modelo de abordagem.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, (2004), de acordo com os PCN's, para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são entendidas como renovadoras para o ensino de História, ao mesmo tempo em que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda conforme Schmidt e Cainelli (2004), no entanto, não podemos ter a falsa ilusão de que o estudo da realidade imediata é a única e importante fonte de motivação do conhecimento, por possibilitar uma série de novas problematizações. Sendo assim, ao propormos o uso da história local no ensino de História, o professor precisa refletir sobre dois importantes pontos: 1) a necessidade de observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua explicação; 2) deve fazê-lo inferir que, ao tratar o ensino da História local como indicador da construção de identidade, faz-se necessário considerá-la dentro e com base em marcos de referência relacionais.

Chamamos atenção para as duas questões ora expostas por entendermos que a chamada História local, em termos de aprendizagem e concepções, tem-se apresentado, para o ensino de História, bastante problemática, sobretudo em razão dos possíveis anacronismos, desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionista e localista. No conjunto dos riscos mais evidentes, pode-se, ainda, confundir o local com o mais próximo e o mais conhecido. Por outro lado, como estratégia pedagógica, a História local pode promover a construção e compreensão do conhecimento histórico em articulação com os interesses do aluno, possibilitando o desenvolvimento de atividades vinculadas à vida cotidiana. Dentro dessa estratégia pedagógica, é imprescindível saber articular os temas trabalhados em sala de aula

com o ambiente local e mais próximo dos alunos. Portanto, ao se trabalhar os conteúdos de uma história temática, faz-se indispensável o estabelecimento, de forma contínua, sistemática e sempre criativa, da articulação entre os conteúdos da História local, da nacional e da universal.

Considerando que o ensino da História tem como um dos grandes objetivos contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico, urbano e rural, de sua localidade, de seu país e do mundo, Schmidt e Cainelli (2004) destacam a História local como importante estratégia de aprendizagem, na medida em que pode melhor favorecer a apropriação do conhecimento histórico desde a integração entre os conteúdos recortados e o conjunto do conhecimento. Tomando, pois, a História local como estratégia de aprendizagem, as duas autoras apresentam algumas das possibilidades mais fecundas dentro do processo de formação do aluno: a inserção deste na comunidade em que reside e a criação/construção de sua historicidade e identidade; o despertar de atitudes investigativas com base em seu cotidiano; a possibilidade de se construir percursos de análise dos variados níveis da realidade – econômico, político, social e cultural; a percepção das mudanças, dos conflitos, das permanências; a construção, enfim, de uma história mais plural, que possibilite, por assim dizer, a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História.

Embora as bibliotecas das escolas públicas municipais e estaduais tenham em seus acervos as duas obras comentadas no tópico anterior – *Vale do Jaguaribe: histórias e culturas* e *Vale do Jaguaribe: autos do passado*, a História local ou regional não é, de maneira mais dinâmica, tomada como conteúdo das aulas de História, conforme nos foi possível inferir por ocasião de uma pesquisa realizada na disciplina Metodologia do Ensino de História, por mim ministrada no semestre 2009.1, no curso de História da FAFIDAM/UECE. Do ponto de vista metodológico,

nos foi possível transformar a referida disciplina num laboratório de pesquisa, para que os alunos nela matriculados melhor pudessem ter a oportunidade de conhecer e problematizar um pouco da realidade do ensino de História nas escolas públicas do Vale do Jaguaribe.

Assim, por meio de uma atividade de iniciação à pesquisa, tivemos por intenção aproximar o aluno de licenciatura da prática efetiva do magistério nos ensinos fundamental e médio, onde, provavelmente, muitos iriam se inserir na qualidade de profissionais.

Divididos em pequenos grupos, desde sua cidade de origem,⁶ cada aluno teve total liberdade para definir a escola e o nível de ensino em que realizariam a atividade de pesquisa. Apesar das principais diretrizes do trabalho já terem sido capturadas na leitura dos textos teóricos, cada aluno/pesquisador já estava orientado para buscar perceber, no *locus* da pesquisa, ou seja, em cada escola, as particularidades, o que havia de singular no contexto da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. De maneira ampla, podemos dizer que o objetivo da referida atividade de pesquisa era perceber em que medida o que havia sido estudado se aproximava, por assim dizer, da realidade observada nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

Depois de concluída a atividade de pesquisa, os alunos/pesquisadores tiveram por meta produzir relatórios da pesquisa, os quais serviriam como instrumentos para debatermos, na sala de aula, um pouco da realidade do ensino de História nos níveis fundamental e médio. Entre as temáticas que mais se destacaram podemos especificar as que diziam respeito ao compromisso e

⁶ Com sede na cidade de Limoeiro do Norte, região do Baixo Jaguaribe, a FAFIDAM é uma das unidades da Universidade Estadual do Ceará – UECE, localizada no interior do Estado. A FAFIDAM congrega alunos dos mais diversos municípios do Vale do Jaguaribe. As cidades contempladas nessa pesquisa foram: Limoeiro do Norte, Morada Nova, Alto Santo, São João do Jaguaribe, Quixeré, Jaguaruana, além do distrito de Flores, no Município de Russas.

às habilidades do professor no exercício de sua prática docente; o uso do livro didático e das novas tecnologias de ensino; o cotidiano da sala de aula e os métodos de avaliação no ensino de História; a metodologia de ensino empregada pelos professores e a utilização de recursos didáticos; a relação entre livro didático e recursos tecnológicos; e, finalmente, a prática da pesquisa e do ensino de História local ou regional.

A prática da pesquisa e do ensino de História local ou regional, no entanto, não foi uma realidade amplamente constatada dentro do processo de ensino-aprendizagem. Embora não tenha sido feito um inventário das razões, não nos parece difícil inferir que falta aos professores, do ponto de vista teórico-metodológico, uma formação mais sólida que lhes possa favorecer no desenvolvimento de atividades de pesquisa ou de interpretação dos processos históricos, tomando como referentes de análise aspectos da História local ou regional, de modo a romper com um modelo de ensino no qual a História é apresentada de maneira linear, sacralizada, sem que se valorizem a reflexão crítica e a pluralidade de sentidos que devem alimentar o estudo da História.

Apesar do tímido esforço que temos feito para possibilitar aos professores e alunos do ensino fundamental e médio o acesso a conteúdos de História local ou regional, eles ainda se ressentem do vazio historiográfico característico desse modelo de abordagem. Embora possamos encontrar, em praticamente todos os municípios da região do Vale do Jaguaribe, pelo menos uma obra publicada abordando aspectos da História local, nenhuma delas se acha construída dentro do rigor que a pesquisa histórica exige, refletido, sobretudo, nos aspectos teórico-metodológicos e narrativos do fazer historiográfico. De maneira geral, os chamados “memorialistas”, imbuídos do desejo de “resgatar” o passado, priorizam em seus escritos aspectos políticos, religiosos e de grupos familiares que mais se destacaram na cena municipal, respeitando, quase sempre, a cronologia referente aos eventos e personagens.

Percebe-se, ainda, neste modelo de escrita da História, um intenso vínculo afetivo com o local sobre o qual se escreve, o que muito favorece, e potencializa, a idealização do passado, mesmo tendo como referentes eventos por eles presenciados ou “preservados” pela memória familiar e/ou coletiva. A idealização do passado, urdida ao vínculo afetivo, faz com que os relatos de memória tendam a ressaltar um conjunto de características positivas relacionadas aos espaços locais, de modo a controlar qualquer enredo ou trama do passado que não se coaduna com as supostas qualidades atribuídas ao local. Assim, em seus relatos ou escritos, selecionam “evidências” empíricas valorativas para a confirmação de uma determinada representação do passado local.

Mesmo não dispondo de uma vasta e instigante bibliografia que pudesse contemplar várias narrativas históricas acerca da história local ou regional, cabe ao professor da rede de ensino fundamental e médio desenvolver atividades de pesquisa, embora não lhe seja possível levar a efeito todo o rigor teórico-metodológico que agencia a pesquisa acadêmica.

Sendo assim, dentro do processo de ensino-aprendizagem, referente aos níveis fundamental e médio, o professor deverá assumir o desafio da indissociabilidade de ensino e pesquisa como um veio para qualificar, ainda mais, a sua prática docente, profissional. Para que a relação entre o ensino e a pesquisa aconteça de maneira satisfatória, é preciso, no entanto, que o professor procure, entre outros procedimentos, relacionar o conteúdo das aulas e o cotidiano dos alunos. Sendo conhecedor da realidade em que vivem seus alunos, ficará mais fácil fazê-los perceber a necessidade de estudar e compreender a História por meio do espaço vivido. O estudo da História da cidade, do bairro, constituir-se, portanto, uma importante ferramenta para a construção da identidade dos alunos, despertando, em cada um deles, a capacidade para saber interpretar um determinado processo histórico vivido pela comunidade onde se acha inserido.

Outra questão importante, ainda com relação à abordagem da História local ou regional, diz respeito a uma melhor compreensão acerca das noções de sujeito histórico e de cidadania. A problematização de ambas as noções favorecerá ao aluno o despertar de uma consciência preservacionista, de modo a fazê-lo sentir-se, cada vez mais, responsável por qualquer patrimônio histórico, especialmente aqueles que dizem respeito ao bairro e à cidade onde moram.

Ao envolver os alunos em um determinado projeto de pesquisa, voltado para a História local, o professor estará, por conseguinte, dando um importante passo para, junto com seus alunos, transpor as fronteiras da escola e, em meio aos enredos do cotidiano, tomados por muitos fluxos temporais, construir novas maneiras de se ler e interpretar a História com base nos referentes empíricos evidenciados nos trabalhos de pesquisa. Portanto, mais do que superar a monotonia das aulas e a acomodação dos alunos, a prática da pesquisa, localizada nos espaços de vivência dos alunos, poderá significar, também, excelente oportunidade para professor e alunos perceberem que a História não se apresenta presa a uma só verdade, pois é sempre marcada pela descontinuidade, pela ruptura, fugindo, assim, de qualquer perspectiva que a tome como continuidade, que a busque em toda a sua essência.

Impelido por essa concepção de História, se faz imperioso, ainda, ressaltar que, no mundo, nenhum outro espaço, que não seja o das práticas cotidianas, se exhibe tão rico de possibilidades de leitura e de entendimento da hiperfragmentação que caracteriza o viver hodierno. Sendo assim, a relação entre ensino e pesquisa, forjada nos espaços representativos do viver cotidiano dos alunos, certamente favorecerá a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de se romper com as perspectivas conceituais voltadas para a busca de uma razão única, de um sentido único, de uma história total. Embora seja indispensável

buscarmos compreender o que se acha estabelecido dentro da estrutura social, não podemos perder de vista tudo aquilo que, de alguma maneira, rompe com a estrutura, sobretudo, o que é simbolicamente criado a partir da ação efetiva do ser humano.

No momento ora vivido, marcado por intensa renovação paradigmática, na qual a noção de verdade deixa de ter um sentido absoluto, o professor de História deve, cada vez mais, construir sua autonomia intelectual, de modo a favorecê-lo dentro do processo de suas práticas educativas e, de maneira mais particular, como possibilidade para tornar a História local uma temática mais presente nos conteúdos/atividades desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental e médio.

5 Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da história*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

_____. “Receitas Regionais: a noção de região como um ingrediente da historiografia brasileira ou o regionalismo como modo de preparo historiográfico”. In *XIII Encontro de História ANPUH-RJ – identidades* (2008).

AUGUSTO, Raquel Pereira Silva. “História, Ensino de História e Pós-Modernidade: as implicações da fragmentação do saber histórico para a prática docente e para a formação da consciência histórica”. In *Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP – Campinas, setembro, 2012*.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. In *Saeculum – Revista de História* [15]; João Pessoa, jul/ dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Mário Sérgio. “Memórias e silêncios, Estigmas e identidades: o uso da História Local em sala de Aula”. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ*. ISBN 978-85-65957-00-7

CABRINI, Conceição; *et alii*. O desafio da iniciação histórica do aluno ou que lhe podemos sugerir. In. *O Ensino de História: revisão urgente*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio/Campus; Campinas: Unicamp, 1992.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In ABREU, Martha; SOIHER, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HAAS JÚNIOR, Arnaldo. “Histórias locais, produtores de história e os usos do passado: reflexões sobre o contexto catarinense”. In. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n.17, p.57-76, 2009.

JANOTTI, Maria de L. Monaco. História, Política e Ensino. In BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEVI, Geovanni. Sobre a micro-história. In. BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP, 1992.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos e escala, a excelência da microanálise*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. “A construção de conceitos históricos”; “História local e o ensino de história”. In *Ensinar História*. São Paulo: Scipioni, 2004.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. A arte de saber/fazer: Foucault e a história na sala de aula. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ*. ISBN 978-85-65957-00-7

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História*. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 743-758 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Licenciado Pleno em História pela Universidade Federal do Ceará (desde 2010), onde obteve grande êxito acadêmico e foi monitor voluntário da disciplina História da América. Publicou artigos em revistas da área de História e de Educação. Professor Efetivo da Rede Cearense pública de Ensino e de escolas particulares. Atua como orientador de estudantes das redes pública e particular da Olimpíada Nacional em História do Brasil, realizada por meio virtual, tendo sido Medalhista de Ouro em 2011 e finalista em 2012, 2013 e 2014.

E-mail: <ridsonufchistoria@yahoo.com.br>.

SARAH BEZERRA LUNA VARELA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Possui MBA em gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e cursa o Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará. É professora da Faculdade Maurício de Nassau, ministrando as disciplinas de Comunicação e Expressão e Metodologia da Ciência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, prática docente, atuando principalmente nos seguintes temas: escola normal rural, pesquisa, fonte histórica, práticas ruralistas, formação docente e elaboração de currículo.

E-mail: <sarahvarela@hotmail.com>.



1 Introdução

Ao pensarmos acerca dos processos de ensino-aprendizagem, formulamos questionamentos que se direcionam para preocupações sobre o conteúdo a ser ensinado e os métodos a serem escolhidos, ou seja, perguntamo-nos o quê e como ensinar. O ensino de História não diverge dessa problemática comum aos envolvidos no meio educacional. Em razão da relevância desta temática, optamos por discorrer neste artigo sobre as teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky, inseridas nos estudos em Cognição, e estabelecendo relações entre elas e a área de estudos da Educação Histórica, justamente com a qual melhor estabelece diálogo entre os campos de estudos do Ensino de História e de Cognição. Primeiramente, apresentaremos as ideias centrais de Piaget e Vygotsky e, em seguida, discutiremos sobre a Educação Histórica. Finalizaremos o texto com a exposição de relatos de experiências de trabalho relacionadas à referida temática.

2 Teorias da aprendizagem e o ensino de História: Piaget e Vygotsky

Jean Piaget (1896-1980) estabeleceu como foco de suas investigações o seguinte questionamento: como os indivíduos constroem o conhecimento? Sua teoria, denominada de Epistemologia Genética, estudava o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento como meios necessários para a pessoa atingir o equilíbrio ótimo. Ele analisou crianças com o objetivo de entender o desenvolvimento de seus mecanismos mentais.

Os principais conceitos desenvolvidos pelo referido autor foram os de inteligência, cuja função é de adaptação e organização de processos; assimilação, acomodação, equilíbrio e estágio. Para Piaget (1997), assimilar significa tornar seus alguns elementos pertencentes ao mundo, ou seja, é interpretar o que está ao seu redor. Acomodar é uma atitude de mudança nas estruturas mentais ao deparar algo ou alguma situação que a pessoa não consegue assimilar. Já a equilíbrio é tornar estável a organização mental para dar conta do conhecimento a ser constituído. Segundo Piaget (1997), durante toda sua vida, o indivíduo permanece equilibrando assimilações e acomodações como forma de elaborar a aprendizagem e o desenvolvimento mental. O conceito de estágio se refere a momentos diferentes de desenvolvimento da inteligência no decorrer da vida do sujeito. Em cada estágio, ocorre a vivência de rupturas que buscam alcançar o equilíbrio. Piaget estabeleceu quatro estágios: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Para Vygotsky (1896-1934), pesquisador bielo-russo, seus estudos estabeleceram um modelo histórico-cultural de compreensão do desenvolvimento das pessoas. Segundo Rego (2005), de acordo com este modelo, cada ser humano se desenvolve por meio do estabelecimento de relações entre o seu aprendizado, o grupo social do qual faz parte e das experiências adquiridas. Assim, possui uma particularidade no seu desenvolvimento pessoal, pois depende da multiplicidade de fatores que se relacionam no decorrer da sua existência, como a escolarização, as relações familiares, os grupos de amigos, as experiências de trabalho. De acordo com essa perspectiva, o aprendizado, por meio da ação educativa do professor, pode potencializar o desenvolvimento, ou seja, o estágio no qual a pessoa se encontra não é um fator determinante para o seu desenvolvimento, mas as relações, por ele vivenciadas, podem acelerar ou retroceder as habilidades adquiridas e os conceitos apreendidos.

Vygotsky cunhou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que explica as afirmações expressas anteriormente. Segundo Rego (2005), a ZDP identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro se relaciona àquilo que fora conquistado pela pessoa, ou seja, é a sua “zona de desenvolvimento real”. A segunda é a “zona de desenvolvimento proximal ou potencial” que diz respeito “às capacidades em vias de serem construídas”. (p. 61). Portanto, para que essas aptidões se tornem consolidadas, impõe-se a ajuda de outras pessoas. Dessa forma, se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento mental.

Enfim, perguntamo-nos: como estabelecer relações entre os conceitos dos referidos autores e o ensino de História? Segundo Bittencourt (2009), os confrontos constituídos entre as dadas teorias se efetuam por meio do objetivo de compreender a formação e apreensão dos conceitos históricos pelos estudantes.

No exercício do trabalho historiográfico, conceitos específicos são empregados constantemente; no entanto, é preciso contextualizá-los, de modo que os estudantes possam estabelecer relações entre o conteúdo estudado e os traços característicos de um dado período histórico. Portanto, a meta a ser alcançada é fazer dos estudos sobre a História um meio para a compreensão e a ligação entre os diversos conceitos trabalhados, como Renascimento, Idade Média, Descobrimento do Brasil etc, buscando distanciar-se da simples memorização de características para o estabelecimento de relações entre os diversos tempos e espaços históricos estudados durante a escolarização.

Por fim, autores que hoje são básicos no Brasil para a compreensão de Piaget (LA TAILLE, 1992) e Vygotsky (OLIVEIRA, 1992) demonstram o poder da influência social na constituição biológica percebida por Piaget e o elo entre os autores, ao apontar, além das concepções sociogenética (sociointeracionista e de um certo determinismo cultural) e microgenética (noção que demonstra a importância das experiências pessoais para

a formação de identidade particular do indivíduo) de Vygotsky. Este parte pelo mesmo caminho de Piaget, o aporte genético da filogênese (processos de formação do sujeito e de aquisição de informações derivadas da espécie humana, como percebido pelo uso do polegar para apoio e manipulação de objetos; ou da capacidade plástica de cérebro e cerebelo, o que potencializa a aquisição de habilidades cognitivas) e da ontogênese, principal teoria de Piaget, ou embriologia mental, que vimos aqui como os “estágios” ou etapas de desenvolvimento humano (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005). Assim, Vygotsky usa a microgênese para explicar, indiretamente, que as experiências pessoais desconstituem uma noção de invariância nas etapas de desenvolvimento, nos quais os sujeitos podem estar situados, em geral, num estágio concreto, mas que, para determinada situação, demonstrou uma operação formal; e vice-versa.

A seguir, apresentaremos o campo de estudos da Educação Histórica que, em diálogo com as teorias construtivistas, constituiu uma renovada compreensão sobre os estágios do desenvolvimento e elaborou propostas de trabalho para compreensão de conceitos históricos, buscando desconstituir a noção de invariância dos estágios de desenvolvimento.

3 Aprendizagem em História: a educação histórica

Dentro do domínio de estudos sobre o Ensino de História, um renovador campo surgiu, nos anos de 1970, em diálogo com a psicopedagogia construtiva, denominada de “Cognição Histórica” (BARCA, 2001b, p.7). Seu objetivo era investigar como professores, alunos e demais pessoas fora da comunidade escolar compreendem noções históricas como a de veracidade, evidência (interpretação de fontes), empatia (compreensão) e variância na narrativa, dentre outras. Os historiadores buscam identificar o nível de cognição em História por meio de instrumentos ava-

liativos diversos (descritivos; analíticos; e até reelaboração de interpretações) que visam não somente a investigá-lo, mas melhorá-lo, por meio de metodologias que propõem programas de estudo, promovendo uma progressiva Educação histórica. Desta forma, investigações sobre o *pensar histórico* não se prendem a um teor compreensivo: tornam-se pesquisas-ações, na medida em que interferem na realidade observada.

Segundo Barca (2001a, p.15), o impacto destes estudos renovou a concepção construtivista sobre cognição:

[...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista – que busca responder à questão central: “como é que os sujeitos constroem as suas ideias?”- tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de “velhas” teorias de desenvolvimento à educação advogam (...) o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre ideias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvessem variâncias.

Barca (2001a) indica, portanto, uma compreensão anterior que indicava “etapas” do desenvolvimento humano, fomentada pelos estudos de Piaget (1967) e Vygotsky vistos anteriormente. Os estudos práticos em Educação Histórica, como posto pela autora, trazem elementos concretos para repensar tais concepções de níveis de desenvolvimento da aprendizagem, demonstrando que, acerca de noções históricas, não necessariamente estariam invariavelmente vinculadas à faixa etária, e sim ao grau de contato e estimulação crítica do sujeito em relação com metodologias e técnicas de trabalho do historiador e concepções teóricas da Ciência Histórica.

Como expresse anteriormente, a área de investigação em Educação Histórica preocupa-se com as noções que as pessoas

tomam acerca de conceitos históricos, especialmente as de variância narrativa, empatia e evidência histórica. Tais noções são pontos de partida para pesquisas nesta área, desde os anos 1970 e renovam as investigações internacionais sobre cognição histórica. Barca (2001), importante expoente nesta área em Portugal, apresenta-nos um panorama histórico deste campo:

Recentemente, Ashby, Lee & Dickinson (... conduziram o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) através do qual estudaram as ideias de alunos de 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre ideias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância na narrativa em História encontram-se profundamente publicados (cf., por exemplo, Lee, 2001) e citados praticamente por todos os investigadores da área.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçados a natureza situada da construção do conhecimento histórico (BARTON,2001; BARTON& LEVSTICK, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas.

Estas investigações não apenas visam a compreender estas noções, mas também identificar como estas se configuram, por meio de análise textual das respostas dos alunos sobre determinada situação-problema, testemunho em entrevista aos pesquisadores destes projetos, ou pela marcação positivo-negativa de asserções que abordam determinadas interpretações de História. E mais; em um sentido mais amplo destes projetos, eles tencionam contribuir na melhoria da aprendizagem em História, aprofundando estas compreensões:

A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando che-

gam à escola. O meio familiar, a comunidade local, a mídia, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias- que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada- que o professor poderá contribuir para modificar e tornar mais elaboradas.¹

Estas análises permeiam um ponto em comum, que é o da necessidade ora citada de promover uma progressão em estudos históricos de estudantes dos ensinos regulares. Tais progressões estão nas avaliações feitas por estes projetos que hierarquizam níveis de compreensão dos processos históricos, as quais observamos em todos os estudos analíticos, o que, segundo Barca (2001) e os precursores da área, Dickinson & Lee (1984); Ashby & Lee (p.66 *apud* BARCA, 2001), consideram estas convergências de etapas uma confirmação da validade destas pesquisas e de seus resultados.

Tal perspectiva pode ser dialogada com o que exprimimos antes sobre os estudos em Educação Histórica: existem níveis diferentes de compreensão acerca de uma fonte histórica e o fato histórico a ela intrínseco. O uso de fontes diversas que sejam confrontadas para poder aprimorar a compreensão ou não acerca deste fato possibilita um entendimento distinto do que o estudante teria em uma aula de História tradicional ou o contato com manuais didáticos, que normalmente não trazem muitas variações na forma de interpretar. Este contato inovador com variadas perspectivas e com uma variação de fontes, que exigem do estudante-pesquisador lidar com isto, nos faz explorar três conceitos-chave da Educação Histórica: evidência, explicação e empatia histórica.

A noção de evidência histórica, segundo Ashby (2003), está conectada diretamente à ideia de investigação histórica,

¹ BARCA, Isabel. *Op. Cit.* p. 15

ou seja, a metodologia de classificação, análise e manuseio de caráter científico de fontes. Parte-se, tanto teórica quanto metodologicamente, do contato dos estudantes e de qualquer segmento da sociedade que visa a uma compreensão histórica do contato com as fontes que “o passado deixou parar trás” (idem, p.20). Dialogando com diversos autores, como Shemilt (1980), este acentua que “para que o conhecimento histórico seja fundamentado na razão, os estudantes têm que acerca das perspectivas, lógica e métodos da disciplina”; e Rogers (1980), ao afirmar que um aluno “não tem o direito de estar seguro (do que aprendeu), mesmo quando o que aprendeu está de fato correto”, a autora conduz em seu artigo um entendimento de aproximação metodológica do estudante com a própria disciplina histórica e seus métodos. Isto para ela é fundamental em qualquer embasamento em Educação Histórica, como pode ser visto abaixo:

[...] os professores de História estão convencidos de que a Educação Histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado (ASHBY, 2003, p.23)

Essa noção de evidência está no topo de uma escala progressiva, que parte de uma falta de interpretação das fontes (considerando a fonte como o “espelho fiel do passado”), passando pela compreensão da fonte como ponte para as informações (e quanto mais informações mais verdade) a uma compreensão destas fontes como pertencentes a um “lugar histórico”. Daí o estudante começa a perceber que estas informações podem ser limitadas e precisam de uma metodologia para aferição de verdade, partindo de mais de uma fonte. Por fim, em um estágio de compreensão de evidência histórica, consegue entender os limites de cada evidência, situando-as no contexto de produção

destas e a que se referem concretamente. A autora parte de seis níveis.²

Outro conceito que se volta à cognição histórica é o de explicação histórica. É um conceito plástico, se considerarmos que se aproxima de outros na área de Educação Histórica pelo que vimos na análise de Barca (2001a) aqui citada, próximo do conceito de variância histórica e o de provisoriedade em História. De fato, comparando dois estudos de Barca, de 2001, os níveis em progressão de explicação histórica e os níveis em provisoriedade se relacionam. E, nestes, a explicação histórica varia bastante pelo estilo de narrativa textual aplicada, pela formulação desta narrativa e pela polissemia apresentada por parte de cada uma das narrativas. Com base na análise destes discursos produzidos por esses autores, dos quais tomamos como centro Barca (2001b) e Gago (2001),³ podemos entender que estes três conceitos partem do mesmo princípio: “indagar-se como é que adolescentes encaravam a existência de diferentes respostas explicativas para uma mesma questão histórica” (BARCA, 2001a, p.16). E estas noções se interligam às de Peter Lee, especialista em empatia histórica, como explicaremos a seguir⁴.

Em Barca (2001b), estes níveis variam de uma incompreensão em identificar a variação de explicação (ou até mesmo em variação narrativa) – nível 1; a uma compreensão de verdade aos testemunhos e inverdade aos outros, inclusive análises historiográficas – nível 2; a uma diferenciação de narrativas e explicações decorrentes, baseadas nas fontes e na evidência, mas que se limita a considerar a “verdade pela conjunção de valores” – nível

² Tais níveis (1- Imagens do passado; 2-Informação; 3- Testemunho; 4- Tesoura e cola; 5- evidência em isolamento; 6- Evidência em contexto). ASHBY, Rosalyn. *Op. Cit.* pp. 54-55

³ Além das obras já citadas de Barca (2001), ver In: GAGO, Marília. *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Dissertação de Mestrado, 2001.

⁴ BARCA (2001a, p.17) assinala que os projetos de Gago são inspirados em LEE (2001).

3; a evidência é usada de forma correta, mas imatura pela crença de uma narrativa objetiva e neutra, a do historiador, que chega à explicação consensual – nível 4; por fim, os estudantes chegam à noção de perspectiva: evidência e narrativas devem ser vistas contextualmente, pois o conhecimento é provisório⁵ e deve ser visto como produto de sua época – nível 5.

O último conceito aqui abordado, o de empatia histórica, segundo Lee (2003), pode ser entendido como:

[...] uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isso com o que aqueles sujeitos fizeram.

(...) a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da “empatia”(...) Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar (...) se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la-ia impossível. (LEE, 2003. p.19-33).

A esta explicação de Lee (2003), podemos identificar o conceito de empatia como a busca de uma compreensão histórica que considere os sentimentos e valores do passado (por isso a

⁵ Concordamos com a autora que Popper contribui decisivamente para a elaboração desse conceito usado na Educação Histórica. Cf. POPPER, 1980.

nomenclatura empatia⁶) sem cair no anacronismo, ingenuidade ou simplesmente incompatibilidade historiográfica com a simpatia; e que este conceito não pode ser dissociado dos conceitos de evidência e de explicação histórica. Como vimos anteriormente, Lee (2001) propõe um estudo, visando à progressão de estudos em Educação Histórica, que inclusive inspiram outros trabalhos sobre “empatia histórica” (como em MAGALHÃES; ALFACE, 2011), então, não poderíamos partir desta noção sem considerar as que o autor utiliza para verificar níveis de compreensão.

Ashby & Lee (1987) propõem uma progressão em cinco níveis (1- passado opaco; 2- estereótipos generalizados; 3- empatia derivada do cotidiano; 4- empatia histórica restrita; 5- empatia histórica contextualizada); E depois Lee (2001, pp. 25-28) propõe uma progressão mais específica, não necessariamente mais longa (1- Tarefa explicativa não alcançada; 2- confusão; 3- explicação através da assimilação e déficit; 4- explicação através de papéis e/ou de estereótipos; 5- explicação em termos de lógica da situação à luz do cotidiano/presente; 6- explicação em termos do que as pessoas pensavam: empatia histórica; 6- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo). Buscando meramente interpretar, especialmente a segunda mais recente de Lee (2003), a progressão sai de níveis de não compreensão das ideias do passado ao julgamento de valor do passado como deficitário em relação ao presente; ao reconhecimento do passado pelos valores, partindo de estereótipos ou do cotidiano (aqui já há certa conexão de valores); à aquisição do objetivo traçado: compreender os valores do passado e buscar por fim essa “empatia” em termos mais amplos, mais contextualizados.

⁶ Um bom estudo que pode ser elucidativo para a escolha deste termo para a História pode ser visto In: SOUZA, Aline Aparecida de. *Empatia histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (2000-2006). Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Podemos perceber, portanto, que a execução destes projetos que visam à promoção de uma educação histórica, especialmente focada com discentes em fase escolar, é baseada em uma perspectiva avaliativa continuada, baseada em exercícios diagnósticos que forneçam ao docente os meios para se pensar instrumentos de avaliação com desafios construtivos e progressivamente mais elevados, sempre em contato com fontes históricas e técnicas de investigação científica em História. Podemos dizer, portanto, que a Educação Histórica é uma progressiva educação científica em História.

4 Relatos de experiências

4.1 Projeto “CHATA” (Inglaterra)

Tomando como base a reformulação curricular de 1972 em História, encabeçada pelo projeto “Schools Council History Project” (SCHP) da Universidade de Leeds, que inseriu discussões da “Nova História”, nos dizeres de Le Goff (2005), a vertente inglesa da 3ª geração de historiadores influenciada pela Escola dos Annales, tomando como princípio básico de que se estudar História é se apropriar da natureza, sobretudo metodológica, da disciplina histórica, e de conceitos concernentes a esta natureza, como os que acima identificamos, pertencentes à Educação Histórica (evidência, explicação, empatia, variância narrativa, dentre outros), pesquisadores da Didática da História, como Lee, Dickinson e Ashby (1987), desenvolveram a partir de 1987, o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*⁷), financiado pelo “*Economic and Social Research Council*” (ESRC).

O projeto objetiva a investigação em Cognição Histórica (LEE, 2001, p. 13-29), utilizando-se de 320 alunos, de seis

⁷ Concepções de História e Abordagem de Ensino

a 14 anos, de nove escolas (três primárias e seis secundárias), começando por uma sondagem inicial para procurar informações acerca do grau de compreensão de noções históricas, tais como (entendimento de causas em História; empatia histórica; objetividade da pesquisa histórica; evidência histórica; narrativa histórica), apresentando tarefas em desafio construtivo, como questionários e questões de múltipla escolha, contendo textos contraditórios entre si. A abordagem se deu, conforme descreve Lee (2001, p.16),

[...] da apresentação de duas versões diferentes de um mesmo tópico, com realização de três conjuntos de tarefas, com a duração de três semanas, a utilização do mesmo tipo de perguntas para todas as crianças, usando de testemunhos diferentes com opiniões diferentes com diferentes opiniões. No fim, foram realizadas como atividades tarefas escritas e entrevistas para averiguar os níveis de compreensão histórica.

O ato de realizar a mesma atividade com crianças de níveis diferentes decorre da perspectiva da Educação Histórica de repensar a progressão de níveis cognitivos das propostas piagetianas, baseadas na maturação psicossocial da pessoa, sobretudo, na faixa etária. A resposta a este ato de repensar se justifica, segundo Lee (*idem*), pois,

[...] os textos eram simples, pois tratava-se de serem interpretados por crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. A questão central que foi colocada às crianças era: como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?

Com base nas observações dos dados oferecidos pelas respostas dos estudantes do projeto, os pesquisadores em Cognição Histórica elaboraram um esquema de progressão dos níveis dos estudantes, com base em cada noção explorada. O de “evidência histórica”, como descrevemos anteriormente, é baseado em seis níveis, desde a compreensão da fonte como “imagem do passa-

do” à compreensão de “evidência em contexto”. O de “empatia histórica”, proposto em sete níveis, desde a mera “descrição” do que fora dito na fonte até a explicação empática, considerando o contexto e as intenções dos sujeitos em suas ações no passado. Tais níveis são elaborados pelos pesquisadores-coordenadores do projeto, mas são pensados de acordo com os dados obtidos e criaram uma tendência dentro dos estudos em Cognição Histórica, uma vez que são diagnósticos de compreensões dos estudantes acerca de noções históricas, objetivando-se assim uma melhoria nestes rendimentos. Considerando isto, projetar uma progressão de estudos em História ajuda a desmistificar o passado como algo irreal e impossível para a compreensão humana, o que justifica a ação do projeto CHATA e de outros projetos com o público-alvo escolar em Educação Histórica. A respeito disto, Lee (2003) nos esclarece:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido- ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar-é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas (...) Isso se aplica não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica.

A partir deste projeto inglês, diversos projetos em Educação Histórica passaram a ser desenvolvidos: na América do Norte, sobretudo Canadá, com Robert Martineau, investigando o *pensar histórico*; em Portugal, a partir da experiência das professoras Isabel Barca e Maria do Céu de Melo na Universidade do Minho (MELO, 2008) como formadoras de professores

e orientadoras de dissertações e teses na área; na Espanha, na Grécia (NAKOU, 2003), na Argentina (2008), com Mario Carretero e Silvia Finoccio (FINOCCIO, 2008), chegando ao Brasil no fim dos anos 1990, com os projetos de Luis Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Garcia (SCHMIDT; GARCIA, 2005) e Marlene Cainelli (SCHMIDT; CAINELLI, 2008). O próximo estudo-intervenção é um tributário destes acima, ou seja, da difusão da Educação Histórica, no estado do Ceará, configurando-se como pioneiro.

4.2 Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) na Escola de Ensino Médio Tenente Mário Lima (Maracanaú-CE)

O professor Augusto Ridson de Araújo Miranda, professor de História da rede estadual de ensino, junto a discentes da E.E.M Tenente Mário Lima, de Maracanaú-CE, participam, desde 2011, da Olimpíada Nacional em História do Brasil, o que já se configurou uma tradição na escola. Baseado na sua participação e de seus discentes na competição, o professor elaborou um curso de formação em Educação Histórica, usando como pretexto a preparação para a Olimpíada.

O evento, realizado desde 2009, propõe o contato com fontes históricas (tanto primárias como secundárias e de formatos diferentes) acerca de variadas temáticas em História do Brasil. Mediante desafios construtivos e de dificuldade progressiva, realizados por estudantes em trio (assim formadas as equipes) como as questões de múltipla escolha feitas ao longo de quatro de suas seis fases, e que contemplam, por exemplo, as perspectivas da *variância narrativa* e da *explicação histórica*, conceitos que, como vimos antes, são foco de estudos e projetos em Educação Histórica, por meio da possibilidade de em quatro opções três delas estarem historicamente corretas, mas situadas em níveis

diferentes de compreensão histórica. Além destas duas perspectivas em Educação Histórica, a ONHB, por ser um evento realizado até a quinta de suas seis fases realizada em uma plataforma digital, em que cada fase é realizada em seis dias, existe a possibilidade do contato dos estudantes com outras fontes históricas, incentivando os estudantes ao exercício constante de pesquisa histórica, no confronto de informações. Por fim, a ONHB lança mão de, em cada fase, realizar uma tarefa diferenciada em História, da organização e análise de documentos à feitura de uma pesquisa histórica em História Regional, apresentada por meio de um jornal eletrônico.

O projeto consistiu, inicialmente, em uma avaliação diagnóstica dos estudantes, realizada com o pretexto de selecionar os estudantes que iriam fazer parte do curso preparatório, nos mesmos formatos da Olimpíada (uso de fontes históricas sobre História do Brasil, sendo primárias e secundárias, com quatro questões objetivas e uma subjetiva, em forma de redação), com o objetivo de traçar metas para estabelecer, por meio de aulas expositivas e dialogadas, como trabalhar com fontes históricas (e as especificidades de cada uma, considerando o formato, a proveniência e as intenções de seus elaboradores), oficinas de exercício da escrita e exercícios das edições anteriores da ONHB como possibilidades de constituir uma educação histórica. Realizadas as aulas, foram estabelecidas observações das participações dos estudantes durante a ONHB por meio da resolução das questões e tarefas da competição, bem como verificações qualitativas subjetivas do desempenho destes estudantes durante todo o processo.

Além dos conceitos de variância narrativa e explicação histórica, desenvolvemos também, partindo das questões da olimpíada e de outras fontes trazidas para o debate no curso preparatório, os conceitos de evidência histórica e empatia histórica, conforme reportado em Miranda (2013), monografia de es-

pecialização que fora desenvolvida como relato problematizado de experiências e investigações acerca do projeto aqui relatado.

Pode-se observar um exitoso desempenho destes estudantes participantes, elevando o nível de desenvoltura escrita e oral ao argumentarem sobre temáticas em História do Brasil, tomando como parâmetro o desenrolar das fases da ONHB, malgrado o teor competitivo/excludente de uma olimpíada científica. Entre 2011 a 2014, sob a supervisão-orientação do professor, pelo menos sempre uma equipe fora finalista (1 em 2011- medalha de ouro⁸; 1 em 2012; 2 em 2013; 5 em 2014). Fora isso, o desempenho escolar, quantitativamente, se apresentou forte nos instrumentos de avaliações nas disciplinas de Humanas (segundo dados levantados pela E.E.M Tenente Mário Lima no início de 2015, a média dos alunos ao longo dos anos de participação na ONHB fora de 89%); contudo consideramos que o mais relevante é o dado qualitativo: em pesquisa exploratória feita pelo professor (MIRANDA, 2013), o aspecto que os estudantes que participaram da ONHB mais destacaram acerca do projeto desenvolvido foi o de „articular teoria e prática na aprendizagem histórica“.

5 Considerações finais

A Educação Histórica, vertente da atuação dos estudos em Cognição nos estudos e práticas do Ensino de História, vem a materializar as contribuições concretas das teorias da aprendizagem no exercício ardiloso de ensinar História. Mais que isso: vem a dinamizar e a ressignificar suas possibilidades no exercício

⁸ Das 300 equipes finalistas (sempre em 3 alunos e o professor-orientador), 15 recebem medalha de ouro; 25 recebem prata; 35 recebem bronze; e as demais, honra ao mérito. Todas recebem certificados de participação e passam a integrar o programa de futuros novos talentos escolares da CAPES, financiadora do evento.

de compreender como os indivíduos aprendem. É perceptível e destacado por Barca (2001a) que a ancoragem cognitivista da Educação Histórica mais se aproxima de Vygotsky, uma vez que partem da compreensão de que a aprendizagem se dá nos mecanismos de interação social e com o mundo de forma mais dinâmica do que a abordagem piagetiana. E que não nega, porém expande a compreensão de significação da realidade (histórica) ao distinguir noções (tais como as que exploramos neste artigo), entendendo que os sujeitos podem apresentar índices em determinado nível para determinada noção e outros para outras noções, demonstrando que a maturação humana não é linear.

Outras contribuições das teorias da aprendizagem podem ser observadas no tocante aos estudos em Ensino de História, como podem ser vistas em Bittencourt (2009), que sequer menciona Educação Histórica. Optamos por enfatizar a Educação Histórica por três razões: a) não se limitam a investigações (o que poderia ser definido como Cognição Histórica): partem da relação ensino-aprendizagem concretas, visando melhoria na aprendizagem histórica (Educação Histórica). Ou seja, a Cognição Histórica já „nasce“ como Educação Histórica; b) parte das compreensões mais atuais da Ciência Histórica, dialogando com as correntes da História Social e História Cultural, como apontado por Schmidt; Cainelli (2008) e; c) parte das compreensões mais atuais do campo do Ensino de História, partindo do *métier* histórico, ou seja, da problematização das fontes históricas. Com efeito, desejamos com este texto suscitar no leitor, sobretudo, uma intencionalidade: mostrar que o diálogo entre teoria e prática docente é possível, desejável e que, da mesma forma que nos norteou a escrevê-lo, leve aos docentes a motivação para *materializa-lo*. É o que nos motiva, militantes do Ensino de História, na labuta cotidiana do fazer (melhor).

6 Referências

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Tradução de Ana Catarina Simão. In: BARCA, Isabel (org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II*. 2001. Portugal. *Atas: Educação Histórica e Museus*. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2003.

_____; LEE, Peter. Children's Concepts of Empathy and Understanding. In: PORTAL, C. (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press, 1987.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: *Revista da Faculdade de Letras- HISTÓRIA*. Porto: III Série, vol.2, 2001a.

_____,Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I*. 2000. Portugal *Atas: Perspectivas em Educação Histórica*. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2001b.

_____; GAGO, Marília (orgs.) *Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho. Braga, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental)

DANTAS, H; LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em ação*. São Paulo: Summus, 1992.

FINOCCHIO, Silvia. Saberes e Práticas com História: A Formação Docente na Argentina e o Ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papyrus, 2008

GAGO, Marília. *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Dissertação de Mestrado, 2001.

LEE, Peter Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I*. 2000. Portugal. Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II*, 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Lusografe, 2003

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAGALHÃES, Olga. Concepções de História e Ensino de História; In: BARCA, Isabel (org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II*. 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2003.

_____; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na Aula de História. In: *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí:Ed. Unijuí, 2011.

MELO, Maria do Céu. A Formação de Professores de História em Portugal: o caso da Universidade do Minho. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. *Espaços de Formação do Professor de História*. Campinas: Papirus, 2008

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Projeto ONHB na E.E.M Tenente Mário Lima: do Ensino de História à Educação Histórica (Monografia de Especialização)* Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2013.

NAKOU, Irene. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu. In: BARCA, Isabel (org.). *Atas da II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Educação Histórica e

Museus. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho: Lusografe, 2003

PIAGET, Jean. *Biologie et Connaissance*. Paris, 1967

_____. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 136p.

POPPER, Karl. *The logic of scientific discovery*, rev. ed., Londres: Hutchinson, 1980.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. *Viver mente e cérebro* – coleção memória da pedagogia. São Paulo, v. 1, n. Piaget, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. *Viver mente e cérebro* – coleção memória da pedagogia. São Paulo, v. 2, n. Vygotsky, 2005.

ROGERS, Peter. The New History, theory into practice, *Historical Association, Teaching of History*, Series, nº48, 1980

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. IN: *Cadernos Cedes*, vol. 25, nº67, set./dez. 2005.

_____; CAINELLI, M. *Ensinar História*. Pensamento e ação na sala de aula. 2 ed.- São Paulo: Scipione, 2009

SHEMILT, Denis. *History 13-16 Evaluation Study*, Holmes McDougall, 1980.

SOUZA, Aline Aparecida de. *Empatia histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará – FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará – MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro(São Paulo) (ISSN 1516-6333), editor da Revista Eletrônica Arma da Crítica (Fortaleza) (ISSN 19844735) e pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

E-mail: <frederico.costa@uece.br>.

RICARDO LIMA MOREIRA JUNIOR

Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Professor da Rede Estadual do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História.

E-mail: <ricardomoreiras@hotmail.com>.

JOSERLENE LIMA PINHEIRO

Técnico em Assunto Educacionais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pedagogo formado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino – MAES; Áreas de interesse: ética, educação e espiritualidade; tecnologias digitais na educação; ensino da Matemática; formação de professores.

E-mail: <lenofortal01@gmail.com>.



1 Introdução

○ avanço da tecnologia encontra-se em todos os setores da vida social, e na educação isto está cada vez mais evidente. Os aparelhos tecnológicos invadem as salas de aula e muitas vezes os professores não estão preparados para esta realidade. Neste sentido, nos propomos discutir o uso das tecnologias no ensino da História escolar, dando uma contextualização histórica do tema, abordando fundamentos metodológicos a serem seguidos ao se utilizar essa ferramenta, assim como trazer relatos de experiência.

2 História, Tecnologia e Educação

A História humana é diferente da História da natureza. Os seres humanos só podem existir em relação com a natureza, por exemplo, sem a reprodução biológica dos indivíduos, qualquer sociedade ou história humana é impossível. O ser social (o mundo humano, a sociedade) é diferente, porém, do mundo natural, porque, na esfera da vida, a mudança se dá evolutivamente pelo surgimento e desaparecimento de espécies, por meio de mutações aleatórias e da seleção natural, enquanto a História humana é o surgimento, desenvolvimento e desaparecimento de relações sociais.

Portanto, o que distingue a História humana até hoje é o processo de desenvolvimento, contraditório e não linear, que vai de sociedades simples a formações sociais cada vez mais complexas. Dos primeiros grupos humanos de coletores e caçadores até a sociedade capitalista, mudaram as relações sociais, não o ser biológico *homo sapiens*.

Um exemplo dado por Childe (1991) ilustra a diferença qualitativa entre a história dos homens e a história de animais num episódio ocorrido durante as chamadas eras glaciais. Nelas, tanto os homens como os mamutes conseguiram se ajustar àquelas condições climáticas extremas; no entanto, o destino final das duas espécies divergiu radicalmente: os mamutes extinguiram-se, os homens sobreviveram e tornaram-se senhores do mundo. Por que isso? De sua parte, o mamute era bem adaptado ao conjunto de condições ambientais de extremo frio. Com as mudanças climáticas e a expansão de florestas, que cobriram as tundras extensas onde habitavam, porém, a vegetação temperada avançou sobre os arbustos que os alimentavam. Assim, os especializados e bem adaptados mamutes tornaram-se impotentes diante das mudanças ambientais ocorridas. Suas características vitais, como couro peludo, sistema digestivo adequado ao consumo de vegetação rasteira e estrutura corporal constituída para andar na neve transformaram-se em limitações insuperáveis nas condições climáticas do clima temperado. O homem, por sua vez, trocou as vestes pesadas por outras mais condizentes com o clima mais ameno, criou outros instrumentos mais adaptados à nova realidade e substituiu a carne de mamute pela de outros animais. Noutras palavras, o homem demonstrou possuir uma capacidade específica de adaptar a natureza, em constante mudança e por demais diferenciada, às suas necessidades. Essa capacidade é o que Marx denominou de trabalho.

Segundo Marx (2013), sociedade e, também portanto, sua história, não podem existir sem a natureza, mas, diferentemente dos animais, o homem, por meio do trabalho, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza, pois, como ser que tem como fundamento a natureza, a utiliza como uma de suas forças. Assim, aproveitando as possibilidades do seu corpo, naturalmente posto, se apropria dos recursos naturais, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Isto significa que é pelo e

no trabalho que os elementos naturais, inorgânicos e orgânicos, se tornam úteis à vida humana. Desta maneira, é por meio do trabalho que inicialmente a satisfação material das necessidades humanas são atendidas pelo intercâmbio com a natureza.

Além disso, quando o homem transforma a natureza, produzindo objetos para atender às suas necessidades, ele também se transforma. Inicialmente, porque desenvolve novas habilidades necessárias, superando o que há de instintivo ou espontâneo sob o domínio da consciência que põe fins, para adequar a materialidade natural às suas exigências. E, concomitantemente, para superar a resistência que o ser natural expressa à sua adequação às necessidades humanas, é de fundamental importância o conhecimento da legalidade natural. Por isso, ao modificar a natureza externa, o homem desencadeia um processo em que desenvolve potencialidades adormecidas, submetendo ao seu domínio o jogo das forças naturais, por meio do aparecimento de novas habilidades, outros conhecimentos e, conseqüentemente, possibilidades de intercâmbio com a natureza e de socialização, isto é, começa a fazer história.

Por fim, há algo mais na atividade humana transformadora. Em termos gerais, é pela capacidade de figurar na mente um projeto, antes de efetivá-lo, que a transformação da natureza é regulada e controlada pelo homem, pois este não limita apenas ao natural sobre o qual opera; ele vai além, e reside aí sua especificidade. No processo de trabalho, o homem imprime ao material um projeto que tinha conscientemente em mira – seja um machado de pedra ou um computador. Noutras palavras, objeto resultante do trabalho é algo inexistente na natureza, embora seja uma combinação de elementos naturais, como um primitivo machado de pedra, pelo contrário, é algo, em termos naturais, inédito no horizonte da natureza, porque é uma homogeneização de elementos heterogêneos: a finalidade previamente construída na consciência e os elementos naturais que obedecem

a uma legalidade própria. Assim, o trabalho revela-se como o elemento fundante e predominante no desenvolvimento do ser social e da história, pois é nele que primordialmente se produz o novo que impulsiona a humanidade para patamares cada vez mais complexos de sociabilidade.

Assim, são criados artefatos, representações e símbolos que expressam uma nova forma de objetividade só encontrada no gênero humano e na vida social. A tecnologia que surge com a história humana é produto do trabalho.

Não só isso, porém, pois a tecnologia é uma força produtiva porque encarna o conhecimento científico aplicado à produção e materializando em objetos (máquinas e artefatos) ou em sistemas da gestão e organização da atividade econômica. A tecnologia, como força produtiva, tem uma dependência direta da estrutura social. No capitalismo, em qualquer tecnologia particular – seja um sistema de informática, uma máquina têxtil ou um tipo da gestão administrativa – estão duas dimensões: uma universal voltada a um objetivo prático, outra vinculada à acumulação de capital.

Neste capítulo, abstraímos a função da tecnologia como mecanismo de reprodução do capital e a analisaremos como força produtiva social, voltada ao cumprimento de uma tarefa e à criação de benefícios ao processo de ensino/aprendizagem na área da educação formal.

A educação é o solo particular onde se articula o processo de humanização por parte da pessoa, que se apropria de valores, habilidades, conhecimentos, costumes, formas de pensar e agir, entre outras objetivações produzidas pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Isso revela o peso ontológico da práxis educativa para a constituição e desenvolvimento histórico do ser social.

O complexo da educação é muito mais do que um simples canal da continuidade histórica do ser social, pois é um mecanis-

mo essencial para a formação do homem historicamente determinado, sendo dentro de suas coordenadas temporais, responsável tanto pelo avanço como pelo retrocesso das individualidades concretas.

A função social da práxis educativa possui dois momentos intimamente ligados: tornar os homens aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis que se apresentam constantemente em suas vidas, e influenciar os homens, a fim de que, perante as novas opções da vida, reajam no modo socialmente desejado. Ambos os aspectos estão orientados para integração dos homens no fluxo das relações sociais concretas.

Portanto, há um processo essencial de transmissão/apropriação de objetivações requeridas para que cada indivíduo possa enfrentar as exigências da vida social, o qual visa a reproduzir e consolidar um conjunto de práxis socialmente desejáveis, como, por exemplo, autonomia, criticidade e atividade política emancipatória. O ensino de História se insere nesse contexto e cada vez mais exige recursos tecnológicos para o desenvolvimento de pessoas cada vez mais universais na natureza, nas sociabilidades primordiais, seja entre classes nas formações sociais mais desenvolvidas.

3 A metodologia no uso de tecnologias no ensino de História

No que se refere ao campo da educação, a tecnologia sempre existiu. O impacto causado pelo uso da tecnologia nos últimos anos trouxe imensas transformações nas instituições sociais. Com isto, a escola se vê cada vez mais pressionada a incorporá-las em seu cotidiano. Tenhamos em mente a ideia de que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações”. (BITTENCOURT, 2004, p. 107).

Inserir tecnologias em educação não significa romper totalmente com modelos tradicionais de educação, alegando que estes estejam totalmente obsoletos e devam entrar em desuso. Atualmente, surgem formas de melhor desenvolver o processo educativo, novos valores, técnicas e ferramentas surgem no sentido de proporcionar uma opção a mais para o ensino, coexistindo inclusive com outros modelos, se assim for mais adequado. O que devemos problematizar é a proposta de uma mudança no paradigma pedagógico que vise a melhorar o aprendizado discente, objetivo primeiro de qualquer educador e de todos aqueles que fazem e pensam a educação.

Percebe-se, com efeito, que o mero uso da tecnologia em sala de aula não garante inovação metodológica, pois é necessário que, aliado ao uso das ferramentas tecnológicas, o professor tenha domínio do conteúdo e das diversas metodologias, de modo a utilizar a que mais se adequa à construção do conhecimento histórico.

É importante esclarecer que, em meio a esse avanço tecnológico, o simples fato de se equipar a escola com computadores, internet, projetores etc. não garante a melhoria do ensino, e muitas vezes retrata apenas uma “inovação conservadora”, ou seja, “[...]aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências” (CYSNEIROS, 1999, p. 16).

Um exemplo de inovação conservadora recorrente na prática docente de vários professores de História se refere ao uso do projetor com *slides*:

[...] com o qual o espetáculo visual (e auditivo) pode tornar-se um elemento de divagação, enquanto o professor solitário na frente da sala recita sua lição com ajuda de efeitos especiais, mostrando objetos que se movimentam,

fórmulas, generalizações, imagens que podem ter pouco sentido para a maioria de um grupo de aprendizes. A inatividade (física e mental) do aprendiz é reforçada pelo ambiente da sala, geralmente à meia luz e com ar condicionado (...) tais tecnologias amplificam a capacidade expositiva do professor, reduzindo a posição relativa do aluno ou aluna na situação de aprendizagem. (CYSNEIROS, 1999, p. 16).

Não estamos pondo de lado a importância das tecnologias de exposição nas aulas de História. Sabemos que elas são de fundamental importância para que o aluno possa melhor visualizar os processos citados; que se detenha melhor na explicação, sem se distrair; e que o professor ganhe tempo, sem ter que passar minutos preciosos de sua aula escrevendo tópicos em um quadro branco. A utilização de recursos audio-visuais, quando empregados corretamente, despertam a atenção do aluno e seu interesse, tornando-o mais participativo e contribuindo para o ensino-aprendizagem.

Devemos lembrar, entretanto, que ensinar não é expor conhecimento, pois é necessário que o aluno interaja, ou seja, a tecnologia não deve enaltecer a capacidade de exposição do conteúdo do docente, e sim servir de instrumento facilitador e de interação constante para a construção do conhecimento histórico entre professor e aluno.

Com efeito, o computador parece estar credenciado como ferramenta viável. Afinal, ele pode colocar o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz, possibilitando ao professor exercer uma função de mediador, compreendendo que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno (VALENTE, 1999), mediado pela ação docente. O computador pode proporcionar condições para que “estilos intelectuais” (PAPERT, 1994, p. 6) sejam descortinados, a fim de possibilitar mais

espaços de ação para o professor na qualidade de mediador dessa relação.

É necessário estar ciente de que esses novos recursos pedagógicos não surgem no intuito de substituir o livro didático ou o professor, e que tão-somente a máquina proverá grandes índices de desempenho de nossos alunos. Os computadores, atrelados a *softwares* educativos de qualidade, apenas serão coadjuvantes nesse processo. Moran (2009) esclarece que as tecnologias em educação „ajudam quando há um bom projeto pedagógico, um professor ou equipe motivados e competentes e alunos participantes“. Por isso faz-se necessário compreender que, se por um lado esses professores motivados potencializam a aprendizagem dos alunos com esses recursos, por outro, a resistência de muitos professores é uma das causas do pouco sucesso dessa inovação, dentre outros fatores (CYSNEIROS, 1999).

Tecnologias digitais devem ser compreendidas como qualquer ferramenta que, para ser bem empregada, requer conhecimento por parte de quem a utiliza. Prova disso é que podemos observar várias escolas, públicas ou particulares, que buscam inovar o fazer pedagógico, implementando laboratórios de Informática Educativa (LIE), dotados de bons computadores, *softwares* de qualidade, dentre outros equipamentos, mas que poucas mudanças proporcionam ao fazer pedagógico.

Portanto, os grandes atores serão professores e alunos, cada um ao seu modo, aprendendo como tirar o maior proveito daquela nova ferramenta e “como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos”. (CYSNEIROS, 1999, p. 18). A formação de profissionais da educação para o uso dessas novas ferramentas deve privilegiar discussões dessa natureza. Esses artefatos não devem ser compreendidos de forma distorcida, relegados à subutilização ou mesmo uso incorreto.

Dentro do sistema educacional, temos a disciplina História que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelo Governo Federal que orienta a educação básica no Brasil, faz parte da área de conhecimento das Ciências Humanas e tem como objetivo debater em sala de aula as problemáticas atuais, levando o aluno a desenvolver um senso crítico e reflexivo. A disciplina deve ainda fazer com que o estudante venha a se perceber como sujeito histórico e há de, principalmente, estabelecer laços de identidade e consolidar a formação da cidadania.

Neste sentido, buscaremos mostrar como a tecnologia pode contribuir para que as potencialidades que a História escolar busca desenvolver no discente possam ser alcançadas. Para tanto, é necessário que sejam utilizados os corretos procedimentos metodológicos ao se adotar esse recurso didático. Para Ferreira (1999, p. 146),

[...] o ensino de História deve estar atento para as mudanças advindas dessa nova realidade, possibilitando ao aluno ser capaz de compreender, de ser crítico, de poder ler o que se passa no mundo, qualificando-o para ser, dentro deste processo, um cidadão pleno, consciente e preparado para as novas relações trabalhistas. Para que isto aconteça, este ensino deve estar em sintonia com o nosso tempo.

Nota-se que os professores de História, assim como outros profissionais das Ciências Humanas, tem certa aversão ao uso das tecnologias em sala de aula, haja vista que a prática pedagógica desses profissionais, em sua maioria, ainda é baseada na mera reprodução de informações produzidas, reforçando um ensino de História meramente fatorial, trabalhando com tendências narrativas e positivistas. Sendo assim, “é necessário, portanto, que os professores de história passem a compreender que os processos de inovação, derivados do emprego dos recursos tecnoló-

gicos, servirão para oxigenar a prática docente”. (FERREIRA, 1999a, p. 146).

Outro aspecto, segundo, Libâneo (1998, p.68), é o “temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia”. Comportamento esse questionável, já que o computador sozinho não é nada, e onde o mesmo precisa do professor para que possam ser passados os comandos.

Acreditamos que essa resistência dos professores decorre, em parte, do medo de que as tecnologias venham a substituí-los, ou receio de se mostrarem leigos em relação àquele conhecimento perante seus alunos. E, por certo, se pretendem continuar a compreender educação no antigo modelo de transmissão de conhecimento, o primeiro caso bem pode acontecer; no entanto,

[...] a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento — o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor — e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (VALENTE, 1995a, p. 6).

Ademais, os docentes não se podem esquecer de que a condição de agregar valor às coisas e às pessoas, a possibilidade de ler além das palavras, de ler o mundo (FREIRE, 1989), é uma capacidade restrita à inteligência humana. A inteligência binária, linguagem computacional baseada em “zero” e “um”, pelo menos por enquanto, ainda é incapaz de realizar ações dessa natureza. Essa capacidade mostra-se crucial para o exercício do professor como o mediador por excelência na construção da aprendizagem.

Outro aspecto a considerar é a característica, não exclusiva dos educadores, mas das pessoas que têm dificuldades de se

inserir e se adaptar a essa nova realidade. Trata-se do temor ou receio em usar as tecnologias digitais. Tal resistência pode ser compreendida com base na teoria de Marc Prensky (2001), que sugeriu uma divisão do mundo em duas classes, que denominou como *Imigrantes e Nativos Digitais*.

Segundo o teórico, nativos digitais são, na maior parte, as pessoas mais jovens, que nasceram em meio a essa efervescência tecnológica e não têm nenhuma dificuldade em manusear esses aparatos. Os demais – imigrantes digitais – são os que viram o nascimento dessas “novas” tecnologias e, agora, em virtude das demandas da sociedade, veem-se obrigados a saber um mínimo sobre a operação básica dessas ferramentas. É possível identificar, então, alunos e professores, como nativos e imigrantes digitais, respectivamente. Prensky vai adiante e afirma que essas formas de utilizar as TICs, no dia a dia, delinearam outras maneiras de aprender. Por exemplo,

Nativos Digitais costumam receber informação muito rápido. Eles gostam de processo paralelo e multi-tarefa. Eles preferem gráficos antes de texto, em vez do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como o hipertexto). Eles funcionam melhor quando conectados. Eles prosperam com base na gratificação instantânea e freqüentes recompensas. Preferem jogos do que trabalho “sério”.

Mas Imigrantes Digitais tipicamente têm muito pouco apreço por estas novas competências que os nativos têm adquirido e aperfeiçoado através de anos de interação e prática. Estas habilidades são quase totalmente estranhas aos Imigrantes, que aprenderam – e assim escolhem para ensinar – de forma lenta, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, e acima de tudo, a sério. (PRENSKY, 2001, p. 2)

Portanto, cabe aos professores buscar formas de se adaptarem a essa “evolução” do aprendizado. Lamentar sobre como se dava o processo educativo de outrora não surtirá o retorno

ao mesmo sistema. Ademais, a nova maneira de aprender parece muito mais interessante, tanto do ponto de vista da Didática quanto da “Matética”, termo sugerido por Papert (1994) para trabalhar a arte de aprender, seguindo a mesma lógica da Didática, a arte de ensinar.

Assim, acreditar que os métodos de ensino de antes servirão perfeitamente para os atuais alunos é uma falácia. Tampouco estes servirão para amanhã. Esse parece ser um grave problema que a escola enfrenta: não acompanhar a evolução das sociedades. Se essa inércia persistir, “a escola continuará obsoleta: a criança vive em um mundo que se prepara para o século 21 e frequenta uma escola do século 18 (isso tanto a nível de instalações físicas como de abordagem pedagógica)”. (VALENTE, 1995b, p. 3)

Isso faz da escola um ambiente que o aluno rejeita, em vez de buscar aproximação. A escola, de um lado, se torna um “ambiente estranho” aos alunos; do outro, os professores não falam a “mesma língua” dos alunos. Vrakking e Veen (2008, p. 61) descrevem “essa geração de seres humanos que cresceram em meio às tecnologias” como o *Homo Zappiens*. Atentam para que, pelo fato de as crianças de hoje terem aprendido a “mudar e selecionar as informações que julgam interessantes ou úteis” (2008, p. 61), elas demonstram uma nova forma de aprender. Por isso é que assistem a diversos programas diferentes na TV, ou estudam e escutam música, simultaneamente e, ao fim, dão conta de tudo o que fizeram. Na realidade, o que se pode constatar é uma mente multitarefa. O que, a princípio, pode parecer falta de atenção é, na verdade, uma escolha de prestar atenção a algo mais interessante (VRAKKING, VEEN, 2008; PRENSKY, 2001).

Essas questões evidenciam que os problemas, de um lado, estão no âmbito da gestão, que não cria mecanismos para uma inserção mais significativa das TICs nos currículos escolares; por outro, os professores também precisam estar cientes de suas res-

ponsabilidades. Buscar formas de se adequar a esses novos contextos deve ser uma das tarefas docentes. Abandonar o receio de se mostrar incapaz perante seus alunos quanto à utilização das ferramentas tecnológicas também é fundamental. Propõe-se que os professores não se intimidem com essa situação, mesmo porque não se pretende levar computadores para as escolas para que os alunos aprendam como operá-los, pois muitos deles já sabem.

Esse processo deve acontecer naturalmente, em virtude do uso dos recursos tecnológicos na prática educativa. Saber operar o computador não será um fim na Informática Educativa, mas uma causalidade. Os computadores estão sendo inseridos na educação não para aprender sobre eles, mas por intermédio deles (VALENTE, 1999). Assim como se espera que os alunos busquem mais informações e conhecimentos, da mesma forma devem proceder os educadores. Além disso, as tecnologias educacionais surgem como instrumentos de acesso às informações e auxílio na construção e aquisição de conhecimento.

Para a Informática Educativa, por exemplo, faz-se necessário que os professores, tanto de sala de aula como de LIE, tenham conhecimento sobre as formas de utilização correta desse novo espaço escolar.

Valente (2008) define a Informática Educativa como a inserção do computador na aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. Para tanto, o professor da disciplina curricular deve ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador.

Além disso, o professor deverá ter ciência de qual abordagem pedagógica estará trabalhando com seus alunos, a fim de ter melhores resultados. Caso pretenda continuar com o processo tradicional de educação, ou seja, “repassar os conhecimentos” aos discentes de forma mecânica e unilateral, o professor estará

adotando atitude instrucionista que, segundo Papert (1994), consiste na prática em que o aluno é visto como um ser passivo, a ser “instruído” pelo computador sobre determinado conteúdo. Do contrário, caso pretenda que seu aluno tenha uma postura mais autônoma na construção do seu conhecimento, mais conveniente será que o educador se adeque a uma atitude construcionista que confere ao *software* o papel de estimular o pensamento e a criação, centrando-se no desafio, no conflito e na descoberta ao promover o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 1999). Ademais, situa o professor e os próprios alunos como mediadores do processo, e o computador como uma ferramenta, o que propõe uma concepção sociointeracionista.

Valente (1999) explicita que, para a implantação de informática na educação, são necessários quatro ingredientes, quais sejam: computador (*hardware*), *softwares* educativos, o professor formado para o uso adequado da ferramenta e o aluno. Considera que todos são de fundamental importância. Entende, porém, o professor como o ingrediente principal, pois dará o norte que o processo seguirá.

Apesar de os *softwares* educativos se encontrarem em uma dessas abordagens pedagógicas, isso não quer dizer que um aplicativo com um caráter prioritariamente instrucionista não possa ser trabalhado para aquisição do conhecimento numa abordagem construcionista. O contrário também pode ocorrer. Mais determinante do que a natureza do *software* é a prática docente. O professor pode lançar mão de um programa instrucionista e criar momentos que favoreçam a construção do conhecimento de seu aluno. “O fundamental é fazer com que o conhecimento que está sendo trabalhado tenha sentido para o aluno, ou seja, que a aprendizagem seja sintônica”. (ALMEIDA, 1999, p. 22).

Caberá ao professor saber qual *software* poderá se adequar àquela situação de aprendizado específica e a determinado conteúdo. A tecnologia na educação, para os alunos nativos digi-

tais, poderá funcionar também como modo mais atraente de se aprender, mais em sintonia ao aprendizado paralelo e multitarefa das crianças de hoje (PRENSKY, 2001).

Portanto, acredita-se que, seja qual for a disciplina, mesmo a mais monótona para o aluno, o uso do computador pode enriquecer esses momentos, tornando-a mais atrativa, pois,

[...] não há nenhuma razão para que uma geração que consegue memorizar mais de 100 personagens de Pokémon com todas as suas características, história e evolução, não consiga aprender os nomes, as populações, capitais e relacionamentos de todas as 101 nações do mundo. Só depende de como ele é apresentado. (PRENSKY, 2001, p. 5).

Para tanto, faz-se necessário que os professores estejam abertos a essas „novas educações“ (KENSKI, 2003, p. 27) e, mais que isso, compreendam a realidade educacional que nossos alunos estão trazendo para a escola e buscando encontrar nela.

Essas discussões permitem compreender as diversas iniciativas implementadas pelo Estado em suas distintas esferas, embora com articulação e continuidade problemáticas.

Essa afirmação pode ser ratificada com o aumento do número de laboratórios de Informática Educativa (LIEs) implantados nos últimos anos em todo o País. Somente na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, esse número passou de 2, em 1999, para 165 em 2007 (SOUZA, 2008).

Esses dados mostram que o Poder Público se mostra convencido da importância da Informática Educativa no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, admite, ainda, no Parecer CNE/CP no 9/2001, de 8 de maio de 2001, que poucas ações estão sendo feitas no sentido de formar os professores para o uso das TICs (BRASIL, 2001). Todos esses intentos de melhoria da estrutura física das escolas estarão fadados ao fracasso se os professores não forem formados para a utilização dessas novas

ferramentas. Quanto aos saberes docentes para o uso desses recursos, Miskulin (2006,p.158) adverte:

[...] torna-se imprescindível repensar e redimensionar a própria concepção de professor e também a constituição dos cursos de formação de professores, os quais devem propiciar aos futuros professores conhecimentos e ações condizentes com as novas tendências educacionais que se estabelecem com os avanços da ciência e da tecnologia.

Considerando este aspecto a ser desenvolvido nas licenciaturas, pesquisa de Gatti e Barreto (2009) demonstra que, na atualidade, ainda são poucas as disciplinas no Brasil que exploram o uso pedagógico destes recursos. As disciplinas obrigatórias representam 0,7% da grade curricular dos cursos. Além do percentual baixo, as autoras ponderam ainda que nada garante que os professorandos estejam sendo formados para o uso efetivo desses recursos, uma vez que “as ementas mostram mais uma discussão sobre a utilização dessas tecnologias do que a sua aplicação propriamente dita”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 144).

Conforme ressaltamos, o computador pode ser usado para facilitar a interação do aluno com o meio, e auxiliá-lo a responder às questões levantadas no seu cotidiano, assim como serve de recurso didático para desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de História, onde o professor terá o papel de orientador/facilitador, e não o de detentor do conhecimento e mero transmissor. Neste sentido, o conhecimento passa a ser constituído coletivamente.

Aliado a isto, o aluno ainda pode desenvolver com o auxílio do computador pesquisas de textos e imagens em enciclopédias interativas e em programas educativos. Estas formas de pesquisa subsidiam a coleta de dados para a construção de temas históricos, funcionando como estimulador do processo de aprendizagem. (FERREIRA, 1999, p.152).

Moran (1999) reforça o pensamento de Ferreira, ao apontar que o computador com acesso à internet permite novas maneiras de adquirir conhecimento, além de servir como fonte de ilimitadas informações, passando por artigos científicos, livros, documentos, revistas e outros. Esta característica permite ao estudante interligar-se com o mundo e experimentar um ambiente escolar mais atraente, interativo e estimulante, entretanto há alguns riscos ao se utilizar a internet:

Há facilidade de dispersão. Muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação. Não procuram o que foi combinado deixando-se arrastar para áreas de interesse pessoal. É fácil perder tempo com informações pouco significativas, ficando na periferia dos assuntos sem aprofundá-los, sem integrá-los num paradigma consistente. O conhecimento se dá no filtrar, no selecionar, no comparar, no avaliar, no sistematizar, no contextualizar o que é mais relevante e significativo. (MORAN, 1999, p. 54).

Para que o professor de História não corra o risco de que seus alunos se dispersem na internet, é necessário que haja um prévio planejamento do que será executado e uma clara orientação do que os alunos irão realizar. “O professor deve se reinventar como maestro e assumir, prioritariamente, a função de orientar o aluno sobre onde encontrar a melhor informação e como organizá-la para entender às necessidades do bom ensino”. (BELLEI, 2011, p. 83).

Outra possibilidade de construção do conhecimento histórico que o computador propicia pela internet é a visita a museus virtuais. Claro que um *tour* virtual por um museu não substitui uma visita real, mas é de grande contribuição quando a escola não é aberta a aulas fora da sala ou não tem recursos para levar seus alunos. A metodologia que o professor deve utilizar na visita a um museu virtual deve ser a mesma a um real, claro que com algumas limitações. O professor de História deve buscar transformar os ob-

jetos dos museus em conhecimento histórico, destacando sempre aos seus alunos o papel dessa instituição como um local de “constituição da memória social”. (BITTENCOURT, 2004, p. 356).

Outro aspecto da internet se refere à Educação a Distância, modalidade de ensino regulada desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando a internet como uma das maneiras de viabilização do ensino. O marco legal reconhece que a EaD permite que o conhecimento de áreas diversas, assim como da disciplina História, seja levado para várias regiões em contextos diferenciados, contribuindo para a democratização do conhecimento.

A tecnologia permitiu uma difusão maciça das informações através do rádio, televisão, internet e outros meios. Isso permite que o professor tenha acesso em tempo real aos fatos e informações. Imagine um professor de História explicando a guerra fria e, nesse contexto, a separação das Coreias, e para fazer um paralelo com atualidade busca informações em tempo real das atuais ameaças do líder da Coreia do Norte...

Pode-se dizer, assim, que a tecnologia contribuiu bastante para democratizar a informação assim como produziu “sujeitos com novas habilidades e capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2003, p. 108), porém, neste panorama, é de fundamental importância o papel do professor de História como o sujeito que orientará o aluno na análise crítica das interpretações transmitidas pelos meios de comunicação, tendo sempre vista que a maioria das informações divulgadas por esse meios são repletas de preconceitos e análises tendenciosas.

Neste sentido, “utilizar as informações da mídia televisiva ou as provenientes da internet é fundamental na escola, mas os riscos de, por conta disso, criar pessoas alienadas não pode ser ignorado”. (BITTENCOURT, 2003, p. 108).

Algo recorrente, por parte das editoras, é a transformação dos livros impressos de história em mídia digital. É importante

termos em mente que transformar um livro para o formato digital não significa aproveitar o potencial que a tecnologia pode oferecer ao processo de ensino aprendizagem da história escolar, mas sim recair no que já chamamos de “inovação conservadora”. Precisa-se de que os livros de História em mídia digital potencializem as multimídias de modo a interagir com o aluno.

Sendo assim, nessa nova realidade em que a maioria das editoras, senão todas, produz os livros no formato digital, o professor deve tomar cuidado redobrado no ato da escolha do livro didático de História que será adotado, buscando sempre perceber que inovações naquele material irão de fato contribuir para o ensino-aprendizagem da história escolar.

A tecnologia no ensino de História deve então ser utilizada para:

- desenvolver habilidades como criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva;
- motivar a pesquisa;
- pôr os alunos em contato com a realidade através do software escolhido;
- organizar as informações e ter uma atitude crítica das informações veiculadas;
- democratizar o acesso ao conhecimento histórico
- produzir trabalhos escolares, através de *softwares* de planilhas, banco de dados e processadores de texto;
- fazer apresentações mais dinâmicas;
- permitir uma maior interação / construção do conhecimento histórico entre professor e aluno;
- facilitar o processo de ensino aprendizagem da história escolar, de modo a promover um ensino mais estimulante para o discente.

Sabemos que faltam interesse e iniciativa de muitas escolas, assim como do governo e até mesmo dos cursos de licenciatura.

tura, em preparar o docente para o uso da tecnologia na sua prática. Como já dito, porém, novos tempos exigem novos métodos. Para Sancho e Hernández (2006, p. 36), “para que o uso das tecnologias signifique uma transformação educativa, os professores terão que mudar e redesenhar seu papel na escola atual”.

Ficou evidente que as possibilidades que a tecnologia pode trazer para o ensino-aprendizagem da História escolar, desde que usados com a metodologia adequada, são inúmeras.

5 Tecnologias no ensino de História

A criação de *softwares* (programas) educativos contribuiu imensamente para as diversas disciplinas escolares como facilitadoras do ensino-aprendizagem. As possibilidades que a tecnologia fornece não se dão apenas através do computador (*Power point*, internet, *softwares*, etc.), mas também por meio de jogos de videogame, PC ou até mesmo tabuleiros. No que se refere aos jogos, Lopes, acentua que,

Apesar de isso parecer uma tendência muito recente, os jogos, de fato, podem ensinar e são métodos pedagógicos bastante antigos... Não se trata apenas dos chamados jogos educativos. Desde que a indústria de games começou, os educadores têm tentando utilizá-los pedagogicamente, separando aqueles que são considerados sérios, ou seja, capazes de educar, dos que são apenas divertidos... Hoje em dia, no entanto, cada vez mais o objetivo é fazer com que jogos sérios sejam também divertidos. (2011, P. 77).

Ainda segundo Lopes (2011, p. 77), “as vantagens reais sobre os métodos tradicionais são evidentes. Em primeiro lugar, o aluno se sente mais motivado em frente a uma atividade divertida do que de uma tarefa tradicional”. Roma, na Antiguidade, pode ser vista com auxílio do jogo de tabuleiro *Republic of Rome*, a História Antiga por meio de *Age of Empires*, e a colonização por *Colonization* ambos jogos virtuais. Pouco existe no que se re-

tere à História do Brasil, porém já se mostra uma preocupação em preencher esta lacuna. Para isso, o Laboratório de Realidade Virtual da Universidade Federal do Pará desenvolveu o “Jogo da Cabanagem”. E isso é apenas o começo.

Com o intuito de deixar mais visíveis ao leitor possibilidades de uso da tecnologia em sala de aula na disciplina História, relatamos iniciativas de professores de História da Capital cearense. Não identificaremos nome de sujeitos ou instituições envolvidos nos relatos, pois nosso interesse é estritamente o de exemplificar o uso da tecnologia como instrumento didático que contribui para o ensino-aprendizagem na prática desses professores.

A primeira experiência foi fruto da tentativa de um professor de História fazer com que seus alunos desenvolvessem melhor a capacidade de análise de textos históricos, assim como ampliassem sua visão de mundo por meio de outras leituras além do livro didático de História. Para isso o professor resolveu criar uma página na internet (a criação dessa página é gratuita) onde sempre seria colocado um texto referente ao capítulo trabalhado em sala de aula. Os alunos deveriam ler o texto e em seguida tecer um comentário na própria página.

Para que não ocorresse o risco de os alunos não realizarem a atividade proposta, os comentários realizados em cada texto iriam compor o sistema de avaliação da disciplina. Segundo o professor, os textos, em sua maioria, eram acadêmicos, porém de acessível linguagem. Desta forma, os alunos não tiveram dificuldade em realizar os comentários. O professor destaca o fato de que, com o tempo, os comentários realizados pelos alunos amadureceram e a leitura dos textos enriquecia o posterior debate do tema em sala de aula.

O segundo relato é de um professor que buscou tornar o ensino de História mais divertido, elaborando atividades em sua prática que se desvinculassem dos métodos tradicionais. Para isso, o professor resolveu trabalhar com jogos em sala de aula.

Inicialmente, utilizou o jogo de tabuleiro *WAR* para poder ensinar aos alunos a Segunda Guerra Mundial. Algumas correções tiveram que ser feitas, haja vista que o tabuleiro se utiliza da formação atual dos países. Posteriormente o professor descobriu o jogo *WAR* – Império Romano, que possibilitava trabalhar de maneira didática a História de Roma.

Tendo obtido sucesso com o uso dos jogos em sala de aula, o professor passou a buscar mais jogos que pudessem ser trabalhados na disciplina História, a pedido dos próprios alunos; porém ele passou a buscar não somente jogos de tabuleiro, mas também jogos de computador que pudessem ser utilizados com os alunos em sala de aula. Vale destacar que isso exigiu tempo e interesse por parte do professor, não foi uma tarefa simples. O trabalho de busca, análise e seleção dos jogos foi um trabalho bastante árduo, que somente um professor comprometido com uma história escolar que busque a real aprendizagem dos conceitos históricos se propõe realizar.

A disciplina História tem como um dos objetivos apresentar aos estudantes o legado cultural da humanidade, e isso muitas vezes é feito apenas pelo livro didático. Um professor de História resolveu extrapolar as fronteiras do livro didático, apresentando as produções culturais das diversas civilizações pela internet.

A primeira tentativa se deu em uma turma do 6º ano, quando o professor, ao falar da magnitude das pirâmides do Egito, buscou retratá-las de modo mais concreto. Para isso, ele recorreu a um endereço eletrônico (<http://giza3d.3ds.com/#-discover>) desenvolvido pelo canal Discovery, que permite a visualização interna e externa em formato 3d da pirâmide de Gizé, no Egito.

Segundo o professor, o resultado dessa atividade foi imediato, pois os alunos ficaram maravilhados, o que aumentou o interesse deles sobre o tema trabalhado. Percebemos aqui como o uso da internet e de um programa *online* despertou atenção

dos alunos, contribuindo para o ensino-aprendizagem. Como já dito, a internet viabiliza o acesso a diversos acervos culturais, por meio de museus *online* ou páginas específicas de determinado legado humano.

Ao compreender e visualizar como a tecnologia pode ser apropriada na prática docente, devemos, agora, pensar constantemente maneiras, além das propostas neste capítulo, de inseri-las em nossa prática, tendo sempre como objetivo propiciar um melhor aprendizado da História na escola.

6 Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. *Informática e formação de professores*. Brasília: MEC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/04/2013.

BELLEI, S. L. P. Escolas sem paredes. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, p. 81 – 83. Ano 6, Nº 65, Fevereiro 2011.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no 9/2001, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20/04/2013.

BRAUDEL, F. *Reflexões sobre a História*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX, 2006.

CHILDE, V. Gordon. *Los orígenes de la civilización*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1991.

CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e Sua Prática*. 2º ed. Campinas, SP, Papirus Editora, 1992.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa / UNIANDÉS – LIDIE*. Vol. 12, No, 1, 1999, pp 11-24.

FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional* 4(2):139-157, Inverno 1999a.

_____. “A importância das novas tecnologias no ensino de História” *In Universa*, Brasília, nº 1, p. 125-137, fevereiro de 1999b, p.127 – 137.

FONSECA, S. G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP, Papirus, 2007.

_____. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

KENSKI, V. M.. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Série Prática Pedagógica).

LOPES, A. P. Leme. Lições em jogo. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, p. 76 – 79. Ano 6, Nº 72, Setembro, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortes, 1998.

MATTA, A. E. R. *A Informática e os Recursos de Multimídia como Mediadores da Construção do Conhecimento em História por Alunos da*

Escola Fundamental e Média. Projeto de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, maio de 1996.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*, livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MISKULIN, R. G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em educação matemática mediados pelas TICs. In: LOREZENZATO, S. (Org.). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 . p. 153-178.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. & BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12 a ed. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, J. M.. *EAD entre a febre e a cautela*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/febre.htm>. Acesso em: 20/04/2013.

PAPERT, S.. *A máquina das crianças: repensando a escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRENSKY, M.. Digital Natives, Digital Immigrants – Part 1. In: *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001.

SANCHO, J. M. HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, D. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo, Cortez, 1991.

SILVA, M. Potencial de Utilização Pedagógica da Telemática no Ensino de História. In: *III Seminário Internacional de Educação*., 2007, Aracaju. Seminário Internacional de Educação, 2007. p. 01-14.

SOUZA, G. M. de O.. *Navegar é preciso: viagem nas políticas de adoção do software livre nas escolas municipais de Fortaleza*. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. 2008.

VALENTE, J. A.. Diferentes usos do Computador na Educação. In: *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação*, 1995a. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. Por quê o Computador na Educação? In: *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação*, 1995b. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. et al. *O computador na sociedade do conhecimento*. Brasília: MEC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. *O Computador auxiliando o processo de mudança na escola*. 2008. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 20/04/2013.

VRAKKING, B.; VEEN, W.. A geração Homo Zappiens. In: *Pátio – Revista Pedagógica*, Ano XII, No 45, Fev/Abr 2008, Porto Alegre: Artmed Editora. 2008. p. 60-62.

HISTÓRIA E LIVRO DIDÁTICO

ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará (1998), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Ceará (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Atualmente é professora Adjunta J da Universidade Estadual do Ceará, no campos de Quixadá/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Líder do grupo de pesquisa: História, Sociedade, Memória e Ensino. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: livro didático, história da educação e currículo.

E-mail: <isaide.bandeira@uece.br>.

GLAUCEANE MAGALHÃES DO Ó

Atualmente é bolsista do Programa de Monitoria Acadêmica na Universidade Estadual do Ceará/ FECLESC. É educadora social de Senador Pompeu. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História do Ceará.

E-mail: <glauceanne.magalhaes@hotmail.com>.

LUCIANA MARIA FERNANDES PIMENTEL

Graduada em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/ UECE. Mestranda em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, vinculada à linha de pesquisa de Práticas Urbanas, mais especificamente ao eixo de Cultura Material.

E-mail: <luXinha7@hotmail.com>.



1 Introdução

Neste capítulo, abordamos sobre o Livro Didático, em especial, o destinado a disciplina História. É um tema que se impõe quando nos remetemos às questões relacionadas à Educação e ao Ensino de História, pois é um dos instrumentos que mais está presente na maioria das salas de aulas brasileiras, sem desconsiderar, entretanto, os inúmeros recursos possíveis de uso em conjunto ou independente do livro didático. Nossa análise partiu de uma pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), denominada “O Ensino de História do Ceará na Educação Básica através do Livro Didático e Outros Recursos: memórias de experiências vividas por professores de escolas públicas municipais de Quixadá (2011-2012)”. Vale salientar que a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Quixadá dividiu o município em 14 distritos educacionais, e nossa pesquisa entrevistou um professor de cada distrito objetivando, em especial, perceber como acontece o uso do livro de História do Ceará no cotidiano escolar.

2 Contextualização histórica do tema do capítulo

O livro didático, hoje, no caso brasileiro, primeira década do século XXI, constitui-se uma das principais fontes de lucro de algumas editoras, e representa objeto de significativo valor para o trabalho e estudo de muitos professores e alunos, haja vista o acesso facilitado por programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, as novas tendências dos pesquisadores em torno desse instrumento didático modificaram a sua compreensão no mundo acadêmico.

De acordo com o portal da CAPES e CNPq sobre teses e dissertações referentes ao livro didático, no período de 1985 – 2005, há

[...] 46 obras produzidas em todo o Brasil, sendo 30 na região Sudeste, nove na região Sul, 05 na região Nordeste, 01 na região Norte e igualmente 01 na região Centro-Oeste. Desse total, 05 são teses de doutorado, as demais são dissertações de mestrado. (...) mais de 40% desse total se concentra nos cinco anos do século XXI (2002-2005). (MOREIRA E SILVA, 2007, p. 1163/1172).

No decorrer do século XX, podemos agrupar as pesquisas realizadas no Brasil que tem o livro didático como objeto de estudo em três blocos. As primeiras, em especial, visavam a perceber a ideologia que permeava esta literatura didática. Não custa lembrar a pesquisa realizada¹ por Deiró (1981), nos anos 1970, *As belas mentiras*, cuja principal defesa consistiu em afirmar que as “mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora.” (P. 09). Esta afirmação depois foi questionada por outros teóricos, como Galzerani (2002), de que posturas como estas desconsideram os conflitos próprios da sociedade, e assim se “apresenta uma visão unidimensional da ideologia do livro didático.” E concluiu: “...se estivermos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos livros didáticos...” Outra pesquisa destacando a ideologia no livro didático, tendo como temática de análise o trabalho, a autora constatou: “O livro didático é pouco criativo”. (FARIA, 1985, p. 72).

Outro considerável bloco de pesquisas brasileiras que têm o livro didático como enfoque diz respeito ao seu conteúdo.

¹ Tendo como objetivo analisar os textos de leitura contidos nos livros didáticos de Comunicação e Expressão adotados nas primeiras séries do então primeiro grau no ano de 1977, na Rede Oficial do Estado do Espírito Santo.

Como: “o negro no livro didático”, “o índio no livro didático”, “a mulher no livro didático” etc. É pertinente, então, a pesquisa de Davies (2002), de modo especial, nos livros de História, em que destacou que a participação popular nos acontecimentos ainda era diminuta, conforme pesquisa que fez, e afirmou: “Se o livro procurar registrar a dimensão real (tanto quanto possível) dessa atuação, sem cair na tentação da criação de heróis populares, (...), o aluno será levado a pensar a própria realidade de maneira contraditória, (...) mas nem por isso passivos...” (P. 104).

O terceiro bloco de pesquisa que se sobressai diz respeito aos usos do livro didático no cotidiano escolar, pois, conforme nos lembra Chartier (1999), “O essencial encontra-se em outra parte, nas relações complexas, (...) desigualmente abertas às apropriações, aos costumes e inquietações dos seus diferentes públicos”. (P. 09-10).

Nesta perspectiva, uma pesquisa realizada em Sergipe abordou o a escolha do livro didático, tendo concluído que é preciso “investigar as formas de apropriação do Livro Didático por parte dos alunos e, principalmente, dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, que são principais responsáveis pela escolha do livro escolar no Brasil”. (OLIVEIRA ET ALI, 2007, p. 54).

Vale lembrar que uma das primeiras pesquisas brasileiras que visaram a pesquisar os usos do livro didático foi a tese de doutorado de Bittencourt (1993)², contudo, se referia ao século XIX e início do século XX, e utilizava os raros indícios deixados. Mais de uma década depois, no entanto, essa autora levantou a bandeira em prol de que é preciso fazer parte das preocupações acadêmicas em torno do livro didático, os “vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros

² “Situamos o tema no período de instalação das primeiras escolas públicas pelo Estado Nacional na década de 20 do século XIX até 1910, por considerá-lo elucidativo da dimensão que a ele atribuímos.” (BITTENCOURT, 1993, p. 9)

pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material.” (BITTENCOURT, 2004, p. 306).

Nesta perspectiva dos usos do livro didático, salientamos ainda uma pesquisa realizada na rede municipal do Rio de Janeiro, em 1994, sobre a relação entre professores e livro didático, em que a autora trabalhou com entrevistas e breves observações em sala de aula, tendo relatado três problemas que reforçam a importância do livro didático: a precária formação docente, as péssimas condições de trabalho e a desvalorização social, onde conclui: “Para a maior parte dos entrevistados, o livro é um recurso didático, um apoio, (...) Entretanto, algumas professoras consideram que, o livro se torna o principal e, as vezes, o único recurso didático utilizado pelos professores no seu dia-a-dia”. (MATELA, 1994, p. 76). Também podemos nos remeter a outra pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais de São Paulo sobre a utilização do livro didático, em que a autora destacou, com base no material analisado, que “Regularmente, no desenvolvimento do conteúdo, a única fonte é o livro didático”. (COSTA, 1997, p. 95).

E ainda destacamos a tese de doutorado intitulada *O Livro Didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar* (TIMBÓ, 2009), que destaca uma pesquisa etnográfica por via da observação direta durante todo o ano letivo de 2008 em todas as aulas de História de quatro turmas de quatro escolas diferentes e, ao final, pôde perceber a centralidade do uso do livro didático de História e, principalmente, constatou que este instrumento é subutilizado no cotidiano escolar, pois, em geral, apenas o texto de abertura de cada capítulo é explorado, deixando-se de lado, por exemplos, inúmeras imagens, atividades e sugestões de *sites*, filmes e músicas que acompanham os capítulos.

Então, na transição do século XX para o XXI, as investigações que abordam o livro didático apontam as diferentes transformações por que este recurso didático já passou, desde

sua produção, indo pelos conteúdos, até o consumo final, mas ainda há muito a ser feito.

3 Conceitos: cultura escolar, livro didático e apropriação/táticas e estratégias

Trabalhamos com o conceito de “cultura escolar” cunhado por Dominique Julia, em que afirma:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (JULIA, 2001, p. 9).

Na possibilidade de melhor compreendermos a tessitura da escola e da sala de aula na construção das práticas pedagógicas no ensino de História, é importante considerar a totalidade social na qual a esfera escolar está envolvida, ou seja: “O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola e sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas.” (ANDRÉ, 1991, p. 42).

Quanto ao livro didático, o consideramos conceitualmente como um instrumento pedagógico valioso no processo ensino-aprendizagem, que contém conteúdos e propostas pedagógicas que podem viabilizar, de forma considerável, a arte de ensinar no cotidiano escolar.

Para Choppin³ (2004, p. 553), o livro didático pode ser visto sob quatro funções básicas: função referencial, pois “...ele

³ “Né en 1948, Alain Choppin est egrégé de lettres classiques et docteur en histoire. Alain Choppin est member fondateur et trésorier de l’Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs (IARTEM).” (Le Programme de Recherche Emmanuelle)” (CHOPIN, 1992). Tradução livre da autora: “Nascido em 1948, Alain Choppin é graduado em letras clássicas e doutor em História. Alain Choppin é membro fundador e tesoureiro da Associação internacional de pesquisa sobre manuais escolares e meios educativos”.

constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos”; função instrumental, que “põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades...”; função ideológica e cultural em que é “...um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.”; e função documental, quando “pode fornecer, (...) um conjunto de documentos, (...) cuja observação ou confrontação pode vir a desenvolver o espírito crítico”.

Utilizamos, ainda, como suporte teórico para melhor analisar e interpretar as fontes de forma sistemática, o conceito de “apropriação” de Chartier (1990), tendo em vista que este conceito está voltado para identificar as representações feitas da recepção de algum objeto cultural, no caso, o livro didático. A representação de Chartier parte do conhecimento prévio, e não do senso comum coletivo, pois as realidades são dadas à leitura conforme os contextos, classificações, determinações, apropriação do conhecimento que faz representar algo. Assim, a forma de se apropriar de algum objeto cultural impõe novas práticas desde uma representação construída. Por isso, optamos por este conceito, de forma a melhor compreender os usos que se fazem do livro didático no cotidiano escolar.

Desta forma, para nós, o conceito de “apropriação” equivale ao “uso” do livro didático. Buscamos revelar os múltiplos significados dos usos do livro didático de História durante as aulas semanais dessa disciplina. Consideramos, com Chartier (1988), que

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (P. 26).

Também utilizamos os conceitos de “estratégias e táticas” de Certeau (1994), principalmente relacionadas ao livro didático em meio às práticas pedagógicas, pois, de acordo com esse autor, não há consumo passivo, já que no cotidiano existem inúmeras

maneiras de fazer uso de algo material. Percebemos as “estratégias e táticas”, tanto no que se refere ao processo de escolha dos livros didáticos quanto na prática escolar de cada sala de aula nas ações relacionadas ao livro didático.

De acordo com Certeau (1994, p. 47) “...as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição.” No caso de nossa investigação, isto se dá pelo espaço institucional que a professora ocupa em sala de aula. Certeau (1994) faz questão de ressaltar, no entanto, o valor das “táticas” que, segundo ele, são inevitáveis. Apesar de considerá-las “arte do fraco”, o autor assinala também que é antes uma característica da astúcia própria ao ser humano, que bem sabe fazer uso das brechas e, assim, torna-se forte diante das circunstâncias.

4 Revisão de literatura

Ao abordarem sobre as mudanças de perspectivas da feitura e uso do livro na sociedade europeia de século XVI ao XIX, Chartier e Roche (1995) afirmaram: “Objeto de inesgotável riqueza, o livro exerce há muito sua fascinação”. (P. 111). Esta afirmação se confirma também no Brasil, pois, conforme Hallewell (1985), a produção, circulação e consumo dos livros didáticos a partir da década de 80 do século XX, representava, de fato, “quase metade da produção nacional de livros”. (P. 589).

No que diz respeito à produção⁴ desse material, Johnsen (1996) nos lembrou que os livros didáticos são um tipo de lite-

⁴ “A escala industrial tomada pela produção didática em História no final da década de 1990 contribuía para que ao trabalho do autor individual fossem agregados o trabalho de outros profissionais que faziam com que a qualidade do texto, das ilustrações, do grafismo, melhorasse sobremaneira, sendo possível afirmar, desse modo, que se tratava mais de uma equipe responsável pelo produto editorial do que da expressão única da idéia de um autor”. (GATTI, 2004, p. 236).

ratura complexa e compilada por várias partes interessadas (especialistas, autores, editores, autoridades), “y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes/alumnos, padres). Las motivaciones no son las mismas para cada grupo.”⁵ (P. 24).

Por isso outro teórico, Choppin (2004), destacou categoricamente que

é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. (P. 553-554).

Um trabalho desenvolvido por Johnsen (1996) em países como Suécia, França, Japão, Áustria revelou três temáticas mais destacadas nas produções que têm como objeto de pesquisa o livro didático: a ideologia que permeia os conteúdos dos livros didáticos; os usos dos livros didáticos; e o desenvolvimento do livro didático como material didático.

Também nesta perspectiva Choppin (2004) apontou para o crescimento das investigações relacionadas ao livro didático, revelando ser este um campo de pesquisa⁶ que ganhou visibilidade após 1980 e, de modo especial, nos anos 1990, e afirmou que os usos do livro didático se situam como uma linha promissora de pesquisa, como podemos observar:

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção

⁵ Tradução livre: “e têm a intenção de servir a diversos grupos de usuários (professores, estudantes/alunos, pais). As motivações não são as mesmas para cada grupo”.

⁶ “Constatamos, então, que mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, *corpus* sobre o qual nos apoiamos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990.” (CHOPPIN, 2004, p. 550)

do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoreção” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? (...). (P. 565).

Vale salientar a posição pertinente de Caimi (2002): “Embora freqüentemente polemizado e, às vezes, duramente combatido, o livro didático constitui, sem sombra de dúvida, o instrumento pedagógico privilegiado no ensino de história”. (P. 27). Caimi revela ainda esta preocupação:

Ainda que haja inúmeros problemas envolvidos na questão do livro didático (...), trata-se de um recurso auxiliar extremamente válido no ensino de história. Não compactuo, assim, com aqueles que condenam o uso do livro didático, pregando a sua total rejeição; considero, porém, que, sendo um recurso auxiliar, o livro deve ser utilizado com cautela pelo professor. (P. 44).

De fato, toda esta complexidade que envolve o livro didático, principalmente o de História, pode implicar para alguns abolir o uso do livro didático nas aulas, mas, de acordo com Fonseca (2003), „isso exige cuidado, pois é complicado conduzir o ensino dessa disciplina sem texto escrito...”. A autora destaca que o que deve ser visto é o uso desse recurso didático no cotidiano escolar.

A questão primordial é que o “livro ideal (útil para todos) é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, etc., que devam compor o manual escolar”. (OLIVEIRA et alii, 2007, p.55).

É pertinente a afirmação de Gatti Júnior (2004) de que o livro didático desempenha “este papel central no cotidiano es-

colar dos alunos há tempos e, no caso brasileiro, por que não mencionar, no exercício profissional dos educadores dos mais diferentes níveis...” (P. 26).

5 Desenvolvimento: a pesquisa com professores do município de Quixadá

Com relação ao Ceará, podemos, desde já, adiantar que o reconhecimento do valor do livro didático na vida dos professores e alunos, no cotidiano da sala de aula, é perceptível pelas falas dos 14 professores entrevistados nesta pesquisa. E ainda podemos contar com o posicionamento da Secretaria de Educação de Quixadá e técnicas dessa unidade, em entrevistas dadas em outro momento⁷. É importante, assim, avançar a nossa perspectiva sobre o que realmente se pensa sobre o livro didático: terá o livro didático ainda significância em meio a outros recursos que sabemos existir em muitas escolas públicas?

São emblemáticas as afirmações como a que foi feita pela secretária de educação de Quixadá: “Nada substitui o livro didático! O computador, as coleções de pára-didáticos, o cd, o DVD, tudo é um somatório, que vem favorecer o trabalho do professor, (...) a fundamentação teórica que está no livro é fundamental.”⁸

Nesta perspectiva, a diretora técnica da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) enfatizou que, embora a tecnologia esteja avançada, o livro didático ainda é muito importante, assim afirmando:

Eu ainda acho o livro didático um material muito importante no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com a tecnologia bem avançada como sabemos, mas o aluno

⁷ Entrevista concedida em 09 de agosto de 2007, no seu gabinete na SME de Quixadá, para pesquisa de doutorado que se encontra na tese “O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar”. (TIMBÓ, 2009).

⁸ Idem

ainda precisa do livro didático. Nós vemos a necessidade do livro didático, não como o recurso mais importante, pois sabemos se um bom professor quer desenvolver uma boa aula ele pode usar outros vários recursos. (...) É certo que hoje muitas escolas têm acesso a computador e outras tecnologias, mas ainda se precisa do livro didático realmente, principalmente para o nosso alunado. (Diretora técnica da SEDUC)

Esta realidade de tecnologia informatizada na escola pública, porém, não é regra, principalmente na zona rural de Quixadá, conforme lembra uma das técnicas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) desse Município⁹:

Em outras escolas o único recurso que o professor tem para de fato trabalhar em sala de aula é o livro didático. Apesar de toda tecnologia, como a informática, não podemos negar que ela não chega para todos. Exemplo, eu estava fazendo visita em um Distrito que montaram o laboratório de informática, mas não há sinal de Internet na localidade. Então a que recorrer para realizar uma pesquisa? Ao livro didático! Aí termina o livro didático sendo um material de suprema importância, mesmo porque o aluno pode levar para casa, numa realidade que muitas vezes os pais são analfabetos e na casa, em geral, não há revistas ou outros livros, assim o livro didático constitui-se como um recurso fundamental na aprendizagem.

A citação da técnica da SMED de Quixadá trouxe à tona outra questão que reforça a importância conferida à adoção do livro didático nas escolas públicas; o fato de que, para muitas crianças que estudam na rede pública de ensino, o livro didático é o único material que transcende a escola e chega até os mais

⁹ Entrevista concedida em 18 de setembro de 2007, na sala de multimeios da SMED de Quixadá, para pesquisa de doutorado que se encontra na tese “O livro didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar”. (TIMBÓ, 2009)

diferentes lares, como também destacou a supervisora do CRE-DE 12 (Quixadá):

[...] o livro ainda é esta possibilidade de acesso à cultura letrada, pode levar para casa, é um bem indispensável na escola.(...) O livro didático é necessário, é fundamental, é um instrumento a mais! Enfim, diante do nosso quadro nacional, em que poucos têm muito e a maioria quase nada tem, o livro didático é um recurso bem vindo e necessário na escola, sabemos, entretanto, que o aluno deveria ter acesso a muito mais. (...).

Com relação, entretanto, à associação do livro didático a outros recursos, podemos ressaltar uma pesquisa recente feita sobre escolha e uso do livro didático em escolas públicas, em que, de acordo com os dados da pesquisa com os professores, “Poucos foram os que anunciaram o uso combinado a outros recursos, dentre os quais o filme, artigo de revista, livro paradidático e relato de experiência cotidiana do aluno”. (OLIVEIRA et alii, 2007, p.56).

A importância do livro didático no ensino de História no cotidiano escolar foi reforçada por Munakata (1997), ao reconhecer que não podemos negar ser o livro didático como objeto cultural também um “objeto-mercadoria, tão presente na vida escolar brasileira”. (P. 13).

6 Relato de experiências: usos do livro didático de História do Ceará no cotidiano escolar

Agora trazemos uma abordagem sobre as experiências dos professores de História do Ceará do Município de Quixadá, com relação ao emprego do livro didático e de outros recursos.

Foram apontadas pelos professores nas entrevistas realizadas cinco principais dificuldades para se ensinar História do Ceará, começando pelos poucos recursos que se tem além do livro didático, o que, segundo eles, não favorece muito o ensino

-aprendizagem. Sobre essa dificuldade, a professora Sandra Lopes, da escola-modelo do bairro São João, na sede de Quixadá diz: “Existe, a questão mais do material, sabe que a gente não tem, é pouquíssimo, é raro, a única fonte que a gente tem em mãos é aquele livro, é muito pouco né?”.

Outro problema visto pelos professores como algo muito sério que pode comprometer o ensino de História do Ceará, e o torna difícil para essas pessoas que, em sua maioria são formadas em Pedagogia, é a falta de uma formação específica para ensinar História do Ceará, já que, dos catorze professores entrevistados, somente dois possuem graduação em História. Sobre a importância de uma formação mais adequada, a professora Rosilene, do Distrito de São João dos Queiroz, diz que

Uma das dificuldades, dentro do que eu percebo mesmo, porque eu, como eu sou polivalente, fica assim, porque a gente não tem aquela capacitação dentro da História mesmo, mas como a gente tem todo um acompanhamento, aquele planejamento diário, a gente faz mensal, semanal, a gente tem toda, ai eu não tenho muita dificuldade não, mas seria bom se a gente tivesse aquela, mas como a gente é polivalente, ai não tem...

Já em outras escolas, encontramos uma dificuldade que, em nossa opinião, é mais séria e merece toda atenção: a falta de livro didático para todos os alunos, o que obriga os professores a criar metodologias alternativas para suas aulas. Isto é ressaltado pela professora Nazaré, do Distrito de Juá:

Agora já quebrou muito essa dificuldade com relação, a gente tem o material didático, apesar de não ser ainda o material completo pra eles, né? Por que não tem livros pra todos, então isso já é uma dificuldade, uma barreira muito grande. A gente já ter o material, eles já tão vivenciando e conhecendo o material.

Cabe indagar por que não há livros suficientes para todos os alunos, já que sabemos da obrigação que o Ministério da Edu-

cação tem em fazer a distribuição do material a todos os estudantes da rede pública de ensino por meio do PNL D. É interessante perceber, entretanto, que a professora ressalta a dificuldade, mas, ao mesmo tempo, diz que já foi pior, quando não tinha o livro didático, ou seja, mesmo não havendo material para todos os alunos, a professora consegue enxergar uma melhoria.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) também é apresentado como um elemento que torna difícil o ensino de História do Ceará, pois esse programa torna as disciplinas Português e Matemática com a carga horária maior durante a semana de aulas. Segundo a professora Fabiene, do Distrito de Riacho Verde,

É por que o 5º ano tem o projeto do PAIC, que é aprender a ler e escrever né, aí então a gente trabalha de uma forma maior nesses anos agora, tá sendo a leitura e a escrita né, mais a parte de português e matemática e as outras disciplinas eles estão trabalhando como fonte de pesquisa em casa, eles estão levando para fazer atividade em casa.

Nessa situação, em que as disciplinas que não são nem Português nem Matemática assumem um caráter secundário, percebemos que o ensino de História do Ceará fica bastante comprometido, pois faltam debates dos assuntos em sala de aula, que são substituídos pela realização de atividades feitas pelos alunos em casa.

Por último e não menos importante, a não realização de aulas de campo também é vista como dificuldade que faz parte do cotidiano de quem ensina História do Ceará, que é uma disciplina na qual o “vivenciar os lugares” é muito importante, e pode ocorrer um diálogo com a Geografia, sobre localização, clima etc... Sobre isso, a professora Gerlânia, do Distrito de Custódio, expressa:

O espaço deles que eles vivenciam e a gente poderia até intensificar ainda mais né, só que como as pesquisas de campo são muito limitadas né, as aulas de campo a gente

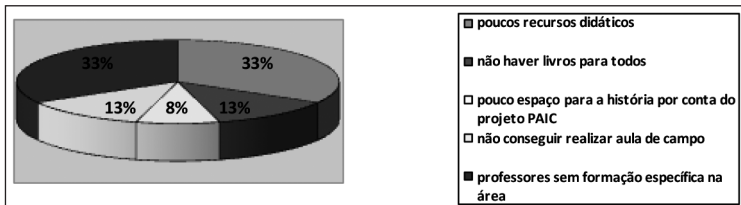
ainda tá muito centralizado dentro das quatro paredes da sala de aula, eu acho que assim uma forma viva de se estudar História do Ceará seria mesmo sair aqui da escola e buscar junto com o aluno né experiências vividas a partir do espaço ativo que ele mesmo iria observar né, iria observar e tirar suas conclusões sobre cada espaço, de cada beleza que a gente tem no Ceará né que foi fruto de construções passadas né?

Esse interesse dos alunos para vivenciar e até conhecer a História local é muito marcante, já que a maioria não tem a oportunidade de ir até o centro da Cidade e conhecer os principais pontos que marcaram a criação e o desenvolvimento do Município – também como citado pela professora Nazaré Soares, do Distrito de Juá:

Quando chega gente estudar historia do Ceará, eles são mais envolvidos do que até mesmo a historia da historia geral. Eu acho que é devido a distancia da historia da historia geral pra historia do Ceará, que ta mais próxima, é a vivencia deles né?

No gráfico seguinte, trazemos as opiniões e experiências socializadas pelos professores entrevistados, tanto sobre as dificuldades como os desafios que o professor de História do Ceará enfrenta na realidade educacional da cidade de Quixadá.

Gráfico 1: Principais dificuldades para se trabalhar História do Ceará, apresentadas pelos professores entrevistados



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras com financiamento da FUNCAP (2011-2012)

Dentre os principais sugestões mencionadas pelos professores para superar os desafios, percebemos a necessidade de um planejamento mais específico para a História do Ceará, pois, como salienta a professora Adelaide, da Escola Terra dos Monólitos, na sede de Quixadá, “não existe assim um plano específico para se trabalhar História do Ceará”, o que representa um desafio a ser enfrentado pelos professores, já que a mesma professora salienta que “a gente tem um plano anual muito voltado para a História Geral”. Essa consciência em relação à importância da História do Ceará aparece, muito provavelmente, em virtude da formação da professora, que é em História, e a torna mais sensível a perceber a importância da História local para construção da consciência histórica dos alunos.

Outro ponto que nos chamo a atenção foi quando apareceu na fala da professora Rosilene, do Distrito de São João dos Queiroz, o trabalho com jornais como uma sugestão de trabalho, pois é uma forma de colocar o aluno em contato com o conteúdo por via dos documentos (jornais). Segundo a professora,

Utilizamos outros livros, também às vezes nós pegamos jornais, onde passa todas as informações da História do Ceará.

Tem deles que tem muitas curiosidades, e também é muito rico pra eles, onde nós trabalhamos em grupo, e cada grupo vai pegando aquela parte e tendo toda uma conversa pra depois apresentar o seu trabalho.

Percebemos que os professores utilizam os recursos possíveis para atrair a atenção dos alunos e assim fazer dos conteúdos uma forma mais atraente para se aprender, como podemos notar na fala do Professor Wilson Alves, do Distrito de Dom Mauricio:

Eu trabalho com retroprojeter, com data show, faço pesquisas na internet a respeito do tema. Até por que pelas questões das mudanças que estão acontecendo educacionalmente no estado. Traz e mostra pra eles.

Outra sugestão dos professores é favorecer aos alunos maior conhecimento de suas realidades locais (distritos e Sede), para aprenderem assim História do Ceará melhor. Sobre isso, a professora Elisângela, do Distrito de Várzea da Onça, diz que “um dia eu passei um roteiro de entrevistas para eles fazerem com as pessoas mais velhas em relação à localidade que eles moram”.

A iniciativa citada é interessante, e mostra uma tentativa da professora de incentivar seus alunos a conhecerem a História do Distrito. Pudemos notar também em algumas outras escolas esse engajamento em relação às festividades dos distritos do Município de Quixadá. Ainda sobre as colocações da professora Elisângela, quando perguntada sobre algo que mudaria a realidade da educação, não só no plano local, mas também no País todo, ela diz que “se os nossos alunos fossem alfabetizados no momento certo e adequado”, opinião que aparece em várias outras falas, dentre elas a da professora Adelaide, da Escola Terra dos Monólitos, na Sede, ao ressaltar que “primeiro os alunos deviam estar alfabetizados, para poder se trabalhar História do jeito que é pra trabalhar, porque história é pesquisa, leitura, escrita, trabalhar textos...”

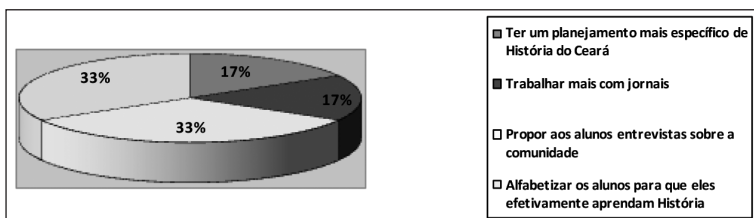
É importante perceber que, para que haja melhoria no ensino de História, realmente é fundamental que os alunos sejam alfabetizados no período adequado e possam, durante não somente o ensino fundamental, mas até o fim de sua vida escolar, ser preparados para uma visão de História como processo e para se sentirem sujeitos importantes dentro dele. Para tanto, a História do Ceará cumpre papel fundamental, de identificação do aluno como sujeito de sua História, com a possibilidade de reflexões próximas da realidade daquele aluno, porém, para que esse trabalho seja efetivamente realizado, a formação dos professores deve ser voltada, em algum momento, para essas questões.

As questões dos professores e por nós analisadas neste trabalho são assim um reflexo do cotidiano desses profissionais, que veem nos elementos que nos disseram, e ainda existe uma

diversidade de outros que, se postos em prática poderão, mesmo que de forma lenta, melhorar a situação do ensino de História do Ceará em Quixadá, pois sabemos que os efeitos da educação ocorrem em longo prazo.

Vejam agora o gráfico referente às sugestões citadas pelos professores como as mais urgentes dentro do ensino de História do Ceará, lembrando que eles aparecem como tentativa dos professores de superar as dificuldades mencionadas anteriormente, e fazem parte das necessidades que esses docentes vivenciam no seu cotidiano de trabalho.

Gráfico 2 – Sugestões apresentadas pelos professores entrevistados para um ensino de História do Ceará mais eficaz.



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras com financiamento da FUNCAP (2011-2012)

7 Sugestões de aplicação

Entendemos que o livro didático é utilizado dentro da sala de aula – na maior parte das vezes – como o único recurso para aquisição do saber historiográfico (FONSECA, 2003). Sendo assim, o professor transfere para o livro didático uma carga maior de responsabilidade no que se refere ao ensino de História, de acordo com as análises dos diversos relatos de professores que obtivemos no percurso de nossa pesquisa.

Algo a considerar é a atenção que deve ser dada “às diferentes fontes presentes no livro didático” (TIMBÓ, 2009), perce-

bendo as imagens (e textos) ao longo do capítulo, como passíveis de serem explicadas/questionadas pelo docente.

Tomaremos como exemplo o livro *História: Ceará* da autora Renata Paiva, adotado pelas escolas municipais quixadaenses, no que se refere à História Regional. A nossa tarefa ao verificar os capítulos integrantes deste livro é a de sugerir algumas dicas de como melhor explorá-los no cotidiano escolar, salientando a ideia de que o livro didático também é um documento – que comporta uma série de outros documentos – e, portanto, merece ser problematizado para o seu melhor uso em sala de aula.

Além disso, destacamos que, por meio da História local, se manifesta a história das sociedades com um todo, a história das pessoas comuns (SCHIMIDT, 2004). Com suporte nesta maior valorização do ensino de História local foram adequados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) para a ênfase no estudo do meio e da localidade em que o aluno está inserido como fatores renovadores para o ensino de História. Por meio do estudo regional, resgatam-se histórias que foram silenciadas, assim como o aluno passa por experiências e atividades pautadas na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, o livro didático de História do Ceará, de Renata Paiva, se destaca pela riqueza de informações: imagens, mapas, canções regionais, textos etc; e que, se for usado em sua potencialidade, se torna um ótimo instrumento para inserção do conhecimento histórico.

Na visita feita à escola, em busca do livro regional adotado no Município de Quixadá, durante a conversa preliminar que tivemos com a diretora, esta nos falou sobre o desuso deste livro, e ela até o reconheceu como “um livro muito bom”, mas pouco usado no cotidiano escolar. Às vezes utilizado até como fonte de pesquisa na biblioteca da escola.

Vale destacar que o livro *História: Ceará* é direcionado para o 4º ou 5º, sendo que ele pode ser usado no ensino fundamental I

e II. Este livro consta no Guia de Livros Didáticos de 2010 (para o triênio 2010-2012) e no Guia de 2013 (para o triênio de 2013-2015).

Observamos a ideia de que a autora Renata Paiva pretende passar aos educandos é a de História em construção, como a própria autora destaca na apresentação do Livro:

Este livro convida você a um passeio pela história do Ceará. Você vai encontrar muitas referências ao passado, à origem comum de cearenses e brasileiros. Principalmente, vai se reconhecer como personagem de uma história viva, muito além do passado e do presente – uma história em construção.

O livro *História: Ceará* é composto por cinco unidades e cada unidade dividida em capítulos (de três a cinco capítulos em cada uma); trataremos aqui de alguns capítulos citados pelos professores quixadaenses – entrevistados no ano de 2012 – como temas pelos quais os alunos mais se interessam em estudar, entre eles: a cultura nordestina, o sertanejo e a capital, Fortaleza. Vale destacar aqui a fala da professora Eulália¹⁰, quando interrogada sobre o assunto em que os alunos mais demonstraram interesse:

Um assunto, assim, a parte que eles mais tiveram interesse, assim, de estudar foi a parte onde fala da construção de Fortaleza, as fotos antigas sabe, como era a praça antes. Lá dentro vem mostrando a antiga Praça do Ferreira... como era antes. Vem mostrando fora, por que tem muito aluno que não sabe ler, ler mesmo, interpretar, então eles se interessam muito assim por fotografias.

Identificamos no livro os capítulos que abordam estes temas para que, dessa forma, entendamos como trabalhá-los da melhor maneira possível em sala de aula.

Então, partiremos para o capítulo 4, do livro *História: Ceará* intitulado “A Fortaleza” situado na página 35. Aborda, logo

¹⁰A professora Eulália trabalha há mais de 24 anos na escola Renato de Araújo Carneiro situada no Distrito Educacional de Juatama – Quixadá.

nas páginas iniciais, a história da cidade e algumas propostas de questionamento aos alunos na parte “Diga lá”, em que os educandos são instigados a se perguntarem onde fica Fortaleza, quais as construções destacadas na figura expressa no livro e de que tipo de construção se trata. Nesta parte de introdução do tema, é importante esta explanação sobre a cidade de Fortaleza como a capital do Estado, se os alunos já tiveram a oportunidade de visitá-la e, no caso afirmativo, o que puderam perceber durante a viagem. É interessante essa interação do aluno com o professor, fazendo um diálogo sobre as experiências dos educandos em contraposição aos conteúdos de sala de aula.

Ao longo do capítulo, a autora destaca a construção do Forte, na figura de Franz Post e sua representação sobre a Colonização do Ceará. Algo que pode ser feito durante a aula é a comparação entre a figura do pintor e uma foto atual do Forte em Fortaleza, destacando o uso daquele espaço ao longo da história, o nome que lhe foi atribuído e o que aquela edificação representa para a História do Ceará. Vale salientar que, da compreensão da origem da cidade de Fortaleza, os alunos podem partir para outras realidades, a compreensão de como foram construídas outras cidades. Em cada página do capítulo, a autora propõe algumas atividades, que são de fundamental importância para o entendimento dos estudantes.

Damos um salto agora ao capítulo 8, da Unidade III – “O sertão: passado e presente”, que diz respeito à economia do sertão, um tema muito citado durante as entrevistas como bastante tratado nas aulas de História. Nesse capítulo, o sertanejo e o seu trabalho são citados constantemente, assim como a economia voltada para a criação de gado desde a origem do Estado do Ceará. A professora Adelaide¹¹ trata do “sertanejo” como um dos melhores temas a serem abordados e afirma o seguinte:

¹¹ Professora da Escola Terra dos Monólitos, localizada na Sede de Quixadá.

Então a questão do sertanejo, a vida o sertanejo. Sim pois é, essa questão do sertanejo como eu falei, por que puxa-se todo um contexto da religiosidade daquela questão da colonização e a criação de gado *né*, está tudo muito ligado. O fenômeno da seca que castiga todo o Ceará, então eu gosto muito de trabalhar esses temas.

Segundo ela, é interessante trabalhar com o tema “sertanejo”, por ser algo bem mais próximo da realidade dos alunos, podendo desta forma haver uma aula mais dinâmica e participativa. Voltando ao capítulo 8 – “O boi”, do livro *História: Ceará*, chamamos atenção para as propostas de atividades com os alunos. Interrogamos se os alunos tiveram/têm algum contato com os animais retratados nas fotos – que são bois e cavalos – o uso desses animais, há alguém de sua família que trabalha com a criação de gado; enfim, faz-se uma sequência de perguntas para que os alunos possam discutir e trazer para o grupo seu conhecimento. Uma dica interessante a ser dada é que os alunos pesquisem em suas comunidades, ou até mesmo, em casa objetos que façam parte da vida dos vaqueiros, algo muito citado na pág.69¹², falando sobre as vestimentas, os acessórios e as ferramentas de trabalho dos vaqueiros, confeccionadas artesanalmente com o couro. O importante é que os alunos percebam que fazem parte desta história e que não são meros receptores do conteúdo que é trazido pelo livro didático (SCHIMIDT, 2004).

Agora, partindo para outro capítulo do mesmo LD, desta vez, o capítulo 18 – “Forró, feira e festa”, já no final, que trata sobre a “cultura popular”, um tema que é constantemente citado pelos professores, por despertar bastante o interesse dos alunos. Ao tratar-se de cultura cearense, nos seus inúmeros aspectos, deu-se destaque principalmente às imagens que representam a

¹²Na pág. 69, no item “Sua história”, a autora faz um apanhado das vestimentas usadas pelo vaqueiro e interroga os educandos com cinco perguntas a serem respondidas em sala. Propõe uma roda de conversa para trocar ideias sobre o assunto.

culinária, artesanato, festas e música. Nesse sentido, a autora utiliza recursos de forma a deixar o educando instigado e ao mesmo tempo observando costumes dos quais ele comunga e que são contribuições indígenas, africanas e portuguesas, que o farão se perceber mais uma vez como sujeito histórico, que compreende a base da construção da História do seu Estado. Como exemplo disso, podemos citar a imagem da página 58, que trata do carnaval cearense, e a imagem da página 154, que mostra a festa do vaqueiro em Morada Nova, o que, além de uma demonstração da cultura, configura uma tentativa de preservação.

A autora aprofunda, ao longo do capítulo, três manifestações vivas no nosso Estado: “forró, feira e festa.” Na página 149 do livro, nas propostas de atividades, faz-se um convite à observação e discussão sobre as imagens contidas na página. Chamamos atenção para o último ponto, quando se pergunta sobre o que o aluno acha ali de “familiar”, ou seja, é importante que durante a aula o professor deixe que o aluno fale de suas experiências e curiosidades diante deste tema tão rico e diversificado. O professor poderia usar como instrumento na sala de aula os próprios objetos que fazem parte da cultura local, trazer para a sala de aula artigos produzidos por pessoas conhecidas pelos alunos, produções literárias, comidas típicas ou até mesmo alguém contando sobre um saber-fazer local; tudo isso chamaria cada vez mais a atenção dos educandos, até mesmo para a questão do que constitui a identidade do lugar onde moram, do Ceará e do Brasil como um todo.

O que propomos aqui, é desta forma, explorar bem do livro didático e tentar trazer ferramentas e objetos extra-livro didático, possibilitar ao aluno que ele tenha contato com os objetos dos quais a autora traz as imagens. Devemos ir “além da leitura dos capítulos, as aulas de história precisam ser espaços de reflexão do que é lido para fomentar a reflexão histórica conseqüente do pensar historicamente”. (TIMBÓ, 2009) Ao final do capítulo

na seção “Dia de feira, dia de festa”, o professor pode perguntar se os alunos já participaram de alguma feira da região, instigar sobre as festas religiosas presentes em todas as localidades e fazê-los entender que estes costumes são históricos e culturais de nossa região. É interessante citarmos o depoimento da professora Gerlânia¹³ sobre a importância que ela atribui ao ensino de História do Ceará:

A História do Ceará ela chama muito atenção, são as nossas imagens, as nossas vivências, porque a gente sempre relaciona o local com os espaços e eles não são tão diferentes né, questão das imagens, das casas, das vivências, são muito aproximadas ao nosso cotidiano, à realidade local né, então eles tem um prazer imenso de ver “Olha vi isso! Vi determinada imagem!” “Eu vi no jornal!” Então é muito prazeroso estudar História do Ceará assim também como a História Local.

Sem dúvida, há maior interesse, tanto por parte dos professores em ministrar aulas de História do Ceará, como dos alunos, por estarem mais inteirados e interessados pela história mais próxima de suas realidades. Devemos nos voltar é para a questão do uso adequado do livro didático no cotidiano escolar, para que as aulas possam ser aproveitadas da melhor maneira possível, partindo do professor como mediador deste conhecimento.

Neste contexto, é válido salientar que o livro *História: Ceará* conta com uma porção significativa de documentos e fontes para serem debatidas em sala de aula. Acreditamos que as propostas de atividades são bastante discursivas e reflexivas, necessitando apenas de alguns complementos e reajustes por parte dos professores, que, sabendo e entendendo a realidade dos alunos, deverão se apropriar da melhor maneira deste rico recurso pedagógico.

¹³ Professora Gerlânia, da Escola João Araújo Torres, Distrito Educacional de Custódio, Quixadá.

8 Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. (Tese de doutorado)
- BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). “Livros Didáticos Entre Textos e Imagens”. In.: _____. *O Saber Histórico em Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. “Livros e Materiais Didáticos.” In.: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático – *Guia de Livros Didáticos*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História*. Brasília: MEC, 2007.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *O Livro Didático e o Currículo de História em Transição/ Flávia Eloisa Caimi, Ironita A.P. Machado: organizado por Astor Antônio Diehl*. 2. Ed. Passo Fundo: UFF, 2002.
- CERTEAU, Michael de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- _____. *A Cultura no Plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa; Difel, 1990.
- _____. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger e ROCHE, Daniel. “O Livro: uma mudança de perspectiva”. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Org.). *Fazer História: novos objetos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. v. 3.

CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.” In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. *Les Manuels Scolaires: de l’histoire à l’actualité*. – Paris: Hachette Éducation, 1992. – 224-XVI p. : ill. (Collection Pédagogie pour demain; série références).

COSTA, Ângela Maria Soares da. *Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997. (Dissertação de Mestrado)

DAVIES, Nicholas. “As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil”. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. “Livros didáticos e paradidáticos de História. In: _____. *Didática e Prática de Ensino*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara et alli. *O Livro Didático em Questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALZERANI, M. Carolina B. et alli. *Que Sabemos sobre o Livro Didático*. Catálogo Analítico, Editora UNICAMP, SP, 1989.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “Belas Mentiras? A Ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático.” In: PINSKY,

Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GATTI Júnior, Décio. *A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

_____. Professores Universitários que Escrevem Livros Didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. In: *História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Vol. 9. Londrina: UEL, 2003.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor. São Paulo, 1985.

JOHNSEN, Egil Borre. *Libros de texto en el calidoscopio – estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, S.A., 1996.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: *REVISTA Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MATELA, Rose Clair Pouchain. *O Professor de História e o Livro Didático: uma relação delicada*. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 1994. (Dissertação de Mestrado).

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. História e Filosofia da Educação. PUC-SP, 1997. (Tese de doutorado)

_____. “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil.” In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas Nosella. *As Belas Mentiras: a ideologia subjante aos textos didáticos*. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de e et alii. “A Ação do PNL D em Sergipe e a Escolha do Livro Didático de História (2005/20070: exame preliminar.” In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUF RN, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii. *A Política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de & STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUF RN, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. *Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Campinas, SP: Unicamp, 2006 (tese de doutorado).

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história – fundamentos da Ciência História*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. “O livro didático e o ensino de História”. In. _____. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira (coord.). *Escolha e Uso do Livro Didático de História: pesquisa interinstitucional*. Natal, RN: EDUF RN, 2008.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. *O Livro Didático de História: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar*. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRN, 2009. (Tese de Doutorado).

IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA

SANDER CRUZ CASTELO

Licenciado, bacharel, mestre em História e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor assistente de História da FECLESC-Universidade Estadual do Ceará.
E-mail: <sander.castelo@uece.br>.

ADRIANO CECATTO

Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2004), graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (2008), especialista em Metodologias do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (2011), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Possui experiência na área de História e Educação, com ênfase em História e Ensino de História, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Ensino de História, Imagem e Formação de Professores. Atualmente é professor substituto do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
E-mail: <adriano_tto@yahoo.com.br>.

MÁRCIO RÉGIS FERNANDES

Possui graduação em Licenciatura Plena – História – Esquema I pela Universidade Estadual do Ceará (1998) e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará (1997). Possui especialização em Metodologia do Ensino da História e Geografia (UECE – 2001) e em Didática (UECE – 2013). Possui MBA em Políticas Inovadoras pela Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE – 2012) Atualmente é professor Mestre I – EEFM Santo Afonso. Tem experiência na área de História, Comunicação e Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: educomunicação, ensino de história, vídeo documentário, cinema, vídeo-documentário e cultura escolar. Atualmente é professor bolsista da Universidade Aberta (UAB) pelo Curso de Pedagogia da UECE, ministrando disciplinas relacionadas com metodologia e ensino de História.
E-mail: <fernandesregismarcio@gmail.com>.



1 Introdução

Este capítulo versa sobre as relações entre o ensino de História e a imagem, como foco no suporte fílmico. Inicialmente, conceitua-se “imagem” e se apresenta como esta é apropriada pela disciplina História, na academia e na escola. Em seguida, refletimos sobre as interfaces do Cinema com a História acadêmica e escolar. Por fim, fazemos um relato de experiência com vídeo-documentário em escolas públicas de Fortaleza-CE.

2 Imagem: conceituação

A palavra “imagem” é genérica, contemplando categorias distintas. Segundo Santaella e Nöth (2008), as imagens se dividem em dois domínios: o das representações visuais e o imaterial. O primeiro diz respeito às imagens estáticas (fotografias, pinturas, desenhos) e em movimento (cinema). O segundo corresponde às representações mentais. Lembremo-nos de que, antes das imagens serem produzidas materialmente, foram constituídas pelo pensamento e imaginação.

Para Martine Joly (1996), imagem remete ao visual e depende da produção de um sujeito¹. No âmbito da arte, imagem vincula-se principalmente à representação visual, por meio de afrescos, pinturas, ilustrações, desenhos, gravuras, filmes, vídeos, fotografias e até imagens de síntese, produzidas pelo com-

¹ A imagem é antes de tudo algo que pode ser visto pelos nossos órgãos da visão; é representação visual, testemunho, traço de mentalidade, transmissora de mensagens (Aumont, 1993; Chartier, 1993; Joly, 1996; Manguel, 2001; Novaes, 2009; Santaella; Nöth, 2009).

putador. Se as imagens são produzidas em todos os períodos históricos, o termo remete, na Contemporaneidade, à mídia: “A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos, é a imagem da mídia”. (JOLY, 1996: 14).

A “iconografia”² é o ramo de estudos voltado para a origem e formação das imagens. Peter Burke (2004: 41) a define como “a interpretação de imagens através de uma análise de detalhes”. Para ele, as imagens comunicam mensagens, sendo constituídas para determinados objetivos. Por esse motivo, elas não são neutras, não foram produzidas somente para serem observadas, mas também para serem lidas, interpretadas.

As imagens, portanto, demandam saberes específicos: “o ato de ler, com seu simbolismo de códigos, analogias e convenções; a composição da imagem, com suas técnicas, regras, convenções e formas de educar o olhar”. (PESAVENTO, 2008: 109). Por ser produto social e histórico, às imagens são atribuídas intenções que extrapolam os sentidos e desejos do produtor. Sua leitura ultrapassa a dimensão estética, comporta significados, remete a outros textos e contextos, transmite emoções. Ela

[...] implica que se leve em conta a distância ocorrida no tempo, configurada nesse *gap* trazido pelo passado com relação à contemporaneidade da leitura. A imagem que ficou desse passado carrega consigo o estranhamento de outra época, em que as razões e as sensibilidades eram também outras. (PESAVENTO, 2008: 116).

As imagens são portadoras de informações, de evidências históricas. Não podem ser utilizadas somente como ilustração. Somadas com outros tipos de documentos, têm potencial de am-

² O termo “iconografia” (ou “iconologia”) é usado para designar a ciência do discurso em imagens. Segundo Santaella e Nöth (2008: 36), “para os gregos, *eikon* significava todo tipo de imagem, desde pinturas até estampas de um selo, assim como imagens sombreadas e espelhadas [...] o conceito de imagem compreende também a imagem verbal e a imagem mental”.

pliar a leitura sobre o mundo, permitindo o diálogo com outras temporalidades históricas.

3 Imagem e história acadêmica

Desde os anos 1970, a Nova História ampliou os temas, abordagens e objetos historiográficos. Reconhecendo a importância crescente da narrativa visual na sociedade contemporânea, historiadores têm, afinal, se apropriado dela, para fins de pesquisa.

Historiadores culturais, como Peter Burke (2004), Pesavento (2008) e Paiva (2006), destacam a “invisibilidade visual” que, por muito tempo, perdurou entre os historiadores, que priorizavam os documentos escritos. Segundo Chartier (1993: 405), “Por falta de interesse ou de competência, os historiadores das sociedades ou das culturas negligenciaram durante muito tempo as fontes iconográficas, deixadas à erudição museográfica ou ao comentário estético”.

Peter Burke (2004: 12) também salienta a resistência dos historiadores em utilizar a imagem como fonte. “Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários”. Isso decorre, em grande medida, da supervalorização das fontes escritas.

Mediante o conceito de “representação”, de Roger Chartier (1993; 2002), central na Nova História Cultural, a imagem passou a ser concebida como testemunho ou evidência histórica de uma dada cultura. Tais reflexões propiciaram a abordagem da fonte imagética transposta à dimensão ilustrativa, olhando-se além daquilo que é apresentado, porque as imagens foram criadas para comunicar mensagens (BARTHES, 1974).

A imagem imprime as teias culturais do espaço e do tempo. Segundo Barbosa e Cunha (2006: 12), “Cultura não estaria apenas nos artefatos, mas também em hábitos, valores e com-

portamentos que precisavam ser apreendidos pela observação e registrados”.

Como ensina Paiva (2006: 17), a iconografia é expressa como fonte histórica “[...] das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada”. Nesse sentido, independentemente da qualidade estética, qualquer imagem pode servir de evidência histórica.

As imagens também nos permitem imaginar o passado de modo mais vívido. “Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas”. (BURKE, 2004: 17).

A iconografia é cada vez mais utilizada no estudo das representações. Além do saber acadêmico, a fonte visual também é elemento motivacional e de análise crítica na constituição do conhecimento histórico escolar.

4 Imagem e história escolar

Nas últimas três décadas, uma das principais discussões no campo do ensino de História é a do uso de diferentes linguagens na sala de aula. “Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas”. (FONSECA, 2003: 163).

Para a utilização da linguagem imagética em sala de aula, faz-se necessário selecionar material visual que possua relação com as temáticas estudadas. Demais, essa fonte de ensino requer que se vá além dos aspectos ilustrativos, atentando-se para o conteúdo representacional da imagem e seu contexto de produção e recepção.

Não existe uma “fórmula” para a utilização da imagem no ensino de História, pois ela depende dos objetivos de trabalho previamente traçados. O uso da imagem pode se justificar, inclusive, como “forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 93). Isto é, como instrumento didático.

Como leciona Bittencourt (2009), a utilização de fontes históricas em sala de aula pode introduzir os estudantes na constituição do pensamento histórico, exercitando metodologias utilizadas por historiadores. Desse modo, propõe que os documentos utilizados como recursos didáticos sejam diversificados:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão dos acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (P. 331).

A imagem como material didático no ensino de História deve comunicar, ser entendida como linguagem singular e ser alvo de intervenção dos métodos pedagógicos e os dos historiadores. Para Ferreira e Franco (2009: 124), a imagem “é um objeto de cultura sobre o qual existe um enorme saber e que é preciso dominar este saber para abordar”. Imagens devem ser utilizadas no ensino de História com atitude analítica, crítica e interpretativa (ABUD, 2003; CHARTIER, 1993; JOLY, 1996; RIBEIRO, 2004; SALIBA, 1997; SARDELICH, 2006; SCHMIDT, 2002; ZAMBONI, 1998).

5 Cinema, história e educação: percurso pré-acadêmico

O cinema nasceu, no final do século XIX, sob os auspícios da Ciência, não da Arte. Filho da Revolução Industrial, era um invento mais poderoso do que a fotografia, pois possibilitava reproduzir a imagem em movimento. Esse veio documental é que surpreendia a plateia dos filmes pioneiros dos irmãos Lumière, extasiada com imagens prosaicas para o espectador atual, como a de operários saindo de um trem ou do cotidiano familiar dos produtores do filme.

Logo, porém, o cinema se tornou uma arte de consumo popular, explorando a sua capacidade de fabulação. George Méliès, mágico de profissão, notou que a arte ilusionista podia ser potencializada com os instrumentos propiciados pelo cinematógrafo. O ato de desaparecer, por exemplo, tornar-se-ia mais crível com um simples artifício de montagem de dois planos seguidos, com igual plano de fundo: um, filmado com o protagonista em primeiro plano; o outro, sem vestígio humano. Não se necessitava muito mais do que isso para entreter as primeiras audiências, que se divertiam com a novidade tecnológica em praças, circos, parques de diversões e teatros.

Rapidamente, essas costuras arcaicas de cenas e tomadas diferentes originaram narrativas mais complexas, assentadas na linearidade (continuidade da ação), em elipses (ações dispensáveis, ocultadas ao espectador), na alternância (ações que ocorrem simultaneamente), no paralelismo (ações aproximadas de forma simbólica), em fusões, dissolves e superposições (passagem do tempo) etc. Além da montagem externa, o filme constituía, no interior de cada plano, uma montagem interna, com uma variada gama de recursos oferecida pela fotografia, que envolvia o enquadramento (responsável pelo ponto de vista: primeiro plano, plano médio, plano geral etc.) e os movimentos de

câmera naturais (reproduzíveis pelo olho humano: panorâmica, *tracking* etc.) e não naturais (não reproduzíveis: *zoom*, grua etc.). (MARTIN, 2003; BAHIANA, 2012).

Seja criando uma linguagem própria, que se autonomizava das artes que lhe precederam, como o teatro (que se via limitado à unidade de ação e de lugar), seja lotando grandes salas de exibição, que não exigiam um público alfabetizado, o cinema demonstrava uma competência expressiva e um alcance de público nunca vistos. Naturalmente, esse poder de persuasão e de difusão ideológica induziu o Estado e os intelectuais a se voltarem para o potencial educativo do novo suporte.

No período do entreguerras, marcado pela crise do liberalismo, procurou-se institucionalizar o cinema, por meio do controle estatal da produção, distribuição, conteúdo e difusão. O objetivo era o de fomentar valores morais, ideologias políticas e patriotismos, tidos como necessários à segurança nacional num contexto internacional de belicosidade e extremismo político. Soma-se a isso o empenho dos pedagogos ligados à Escola Nova em incorporar na sala de aula novas tecnologias como os filmes, que estimulavam os sentidos e o conhecimento ativo dos alunos (ABUD, 2003).

O cinema educativo avultou então em vários países, ocupando as salas de exibição (prévias dos longas comerciais) e as escolas públicas. No Brasil, a produção documental de Humberto Mauro, no Instituto Nacional do Cinema Educativo (1936), foi somente o sinal mais visível da resolução do Estado varguista e do escolanovismo de se apropriar da Sétima Arte, que também envolveu, entre outras medidas, a censura do conteúdo e a obrigatoriedade da exibição de filmes “educativos”. (CAMPELO, 2007)

No que respeita ao ensino de História, um filme de Humberto Mauro, *O descobrimento do Brasil* (1937), atestava os pressupostos oitocentistas com que se encarava o filme como fonte, narrativa ou recurso didático da História. Reencenando a carta

de Caminha de forma ilustrativa, o filme validava os imperativos do Estado-nação (mediante um mito de origem) e da Civilização-Progresso.

O imenso manancial de imagens em movimento resultante da Segunda Guerra Mundial, evento no qual se fez uso do filme como propaganda, com fins jornalísticos (para os cinejornais) e como tecnologia de guerra (especialmente da aviação, em missões de reconhecimento e em bombardeamentos [VIRILIO, 2005]), motivou os historiadores a conceber a montagem de arquivos que as reunissem, facultando, assim, aos historiadores futuros, o registro audiovisual do passado humano (ROSSINI, 2001).

Vemos, pois, que, em geral, os historiadores ainda se prendiam a concepções historicistas e positivistas quando se referiam ao cinema. Ao passo que os filmes documentários eram valorizados no seu aspecto fático, os ficcionais eram desprezados, confundidos com fabulação e ilusão.

A relação dos historiadores com o cinema foi alvo de inflexão, todavia, com a emergência da terceira geração dos *Annales*, no final dos anos de 1960, quando Jacques Le Goff assumiu a direção da revista. A História cultural, ao focar as mentalidades e o imaginário de forma qualitativa, abriu a possibilidade de se reconhecer no filme, documental ou ficcional, uma fonte e uma narrativa digna da História acadêmica e escolar.

6 Cinema, história acadêmica e história escolar

O francês Marc Ferro foi o historiador que legitimou o cinema no campo historiográfico³. Para ele, o filme convidava a uma “contra-análise da sociedade”, pois continha um “conteúdo latente” que desvelava as ideologias dos poderes dominantes. Ao contrário da escrita, a imagem era incontrolável, revelando, pelo

³ Releve-se, igualmente, a importância de um sociólogo, Pierre Sorlin (1994).

“lapso”, as fraturas do discurso hegemônico. Metodologicamente, sugeria ao historiador quatro “coordenadas”: tomar o filme como “agente da História”; atentar para os seus “modos de ação”, isto é, para sua gramática específica; atinar para a “sociedade que o produz” e a “sociedade que o recebe”, ou seja, para o contexto de produção e recepção do filme; e fazer uma “leitura histórica do filme”, tomando-o como vestígio do tempo em que foi produzido, e uma “leitura cinematográfica da história”, avaliando-o como narrativa audiovisual sobre a História (FERRO, 1992).

O projeto contido nessas coordenadas, ainda que irrealizados integral e satisfatoriamente pelo autor, ainda afeito à lógica do documento escrito (MORETTIN, 2007), tem pautado a pesquisa e as proposições do ensino de História nas últimas décadas, com diferença de ênfase entre os autores que o seguiram, e com a exceção, notável, dos estudos da Educação histórica e da Cultura visual.

José Maria Caparrós Lera desenvolveu, na Espanha (país, junto da França, em que o campo cinema-história mais se desenvolveu na Europa), metodologia aparentada a de Ferro. A *Metodologia Filme-História* se esteia nos seguintes passos:

“Contextualização” (“contexto histórico” e “fílmico”), “Processo de criação artística e industrial” (“produção”, “distribuição” e “exibição”), “Análise” (“elementos ideológicos” e “estéticos”, “valores e mensagens conotadas”, “contextualização nos meios de comunicação de massa”), “Impacto do filme” (“consequências imediatas” e “a longo prazo”) e “Conclusões” (LERA, 1997). Trata-se, pois, de proposta integradora e sintética.

Diferentemente da Europa, onde se sobreleva o estatuto de fonte do filme (“leitura histórica do filme”), preponderam, nos EUA, as abordagens do filme como narrativa da história. Robert Rosenstone, nesse viés, equipara o filme histórico à historiogra-

fia, dirigindo a esta os argumentos sacados contra aquele⁴. Ambos seriam “ficções narrativas”, comportando “condensação”, adoção de um determinado “ponto de vista”, uso de “convenções de gênero” etc. (ROSENSTONE, 1998). Admitindo-se que suportes distintos exigem soluções narrativas diversas, podemos afirmar que alguns cineastas são, verdadeiramente, historiadores (ROSENSTONE, 2010).

Mais; o filme oferece tipos de informação adicionais à “tradicional” (factual), fazendo ver (“informação visual”), ouvir e sentir (“informação emocional”), abrindo, assim, “novos campos de interpretação do passado”, apresentando novos questionamentos sobre o que é a história, sua função, suas motivações e sua utilidade, e fornecendo nova forma de “reconstruir a história”, entendida como “indagação auto-reflexiva, uma representação consciente e como uma forma mista de drama e análise”. (ROSENSTONE, 1998, p. 114-5).

Hayden White segue a mesma vereda, cunhando um neologismo, “historiofotia”, para contrastar a história audiovisual da escrita (“historiografia”). Para o autor, “a história escrita é produto de processos de condensação, deslocamento, simbolização e qualificação, exatamente como os utilizados na produção de uma representação filmada. É apenas o meio que difere, não a forma como as mensagens são produzidas”. [Tradução de Sander Cruz Castelo]. Procura, mesmo, unidades equivalentes da linguagem escrita na audiovisual: “Sequências de tomadas e o uso da montagem ou *close-ups* podem ser feitos para afirmar tão efetivamente quanto as frases, sentenças ou sequências de sentenças no discurso falado ou escrito”. (1988, p. 1198).

Ele assente, pois, com Rosenstone, na ideia de que o filme é mais preciso, verossímil e emotivo do que a narrativa escrita:

A concretude, precisão de declaração e exatidão de detalhe de uma frase como: „A bala do atirador disparada a

⁴ Por exemplo, em *Carnes* (1997).

partir de um armazém próximo atingiu a cabeça do presidente Kennedy, ferindo-o fatalmente”, não são, em princípio, negadas a uma representação filmada do evento a que se refere a sentença ou da relação de causa e efeito que ela cita como explicação. Pode-se imaginar uma situação em que câmeras suficientes foram implantadas de tal forma que capturaram tanto o tiro do atirador quanto o efeito resultante com maior rapidez do que a simulação de ambos na representação verbal e, de fato, com maior precisão factual, na medida em que a expressão verbal depende de uma inferência de efeito da causa para a qual nenhuma documentação específica existe. (1988, p. 1198).

O mais importante, contudo, seria reconhecer que as narrativas não operam no nível da literalidade (“concretude”), impossível, mas da tipificação (representação), que transforma os “eventos” em “fatos”:

Eventos acontecem ou ocorrem; fatos são constituídos pela subsunção de eventos sob uma descrição, o que significa dizer, por atos de predicação. A „adequação“ de um determinado relato do passado, então, depende da escolha do conjunto de conceitos efetivamente utilizados por historiadores na sua transformação de informações sobre eventos em, não „fatos“ em geral, mas „fatos“ de um tipo específico (fatos políticos, fatos sociais, fatos culturais, fatos psicológicos). (1988, p. 1196).

Ele retoma, então, o exemplo de Rosenstone da sequência fílmica do tiro de um canhão, formado por dois planos: um, que mostra o canhão disparando o projétil, outro, a explosão deste. White pergunta se, já que os dois eventos não foram captados pela mesma câmera, esta “representação pseudo-factual de uma relação causa-efeito” seria “falsa”. Ele responde:

A sequência deve ser tomada para representar um tipo de evento. O referente da sequência é o tipo de evento representado, não os dois eventos distintos espelhados, primeiro, o disparo de um projétil e, então, a sua explo-

são. O espectador não está sendo „enganado“ por tal representação nem há nada de duplicidade em tal processamento de uma sequência de causa e efeito. A veracidade da representação depende da probabilidade deste tipo de sequência de causa-efeito ocorrendo em tempos e lugares específicos e sob certas condições, ou seja, no tipo de guerra tornada possível por certo tipo de tecnologia industrial-militar e combatida em um tempo e lugar determinado. (1988, p. 1197-8).

Auxiliando a História a se reaproximar da Arte, distanciando-a da Ciência, o filme parece insinuar à disciplina que, tal como a poesia, contrariamente ao que afirmava Aristóteles, ela também é “o relato do possível, não do real, balizado pelas leis internas da probabilidade e da necessidade”. (Cf. BAHIANA, 2012, p. 45).

Michele Lagny, historiadora francesa, crê, como os autores supracitados, que o filme está perfeitamente habilitado à “operação historiográfica”, isto é, “descrever, analisar e interpretar”. Sua contribuição mais significativa, contudo, é a de explorar as funções historiográficas do filme. Este podia servir à lenda (“história- lenda”), reproduzindo a ideologia de determinado grupo; evidenciar teses historiográficas; criticar as teses e fontes historiográficas (“história-crítica”); e demonstrar que a História é “incompreensível” e “incontrolável”, como o faz o pós-modernismo historiográfico.

A autora igualmente salienta os recursos de que dispõe o Cinema para expressar a “multitemporalidade” da História, como o “antes e depois” (mediante elipses, *flashbacks*, *flashforwards* e montagem paralela), o “tempo coletivo” (por meio da apresentação do espaço), a “densidade temporal” e a “pluralidade dos tempos”, isto é, a superposição da curta, média e longa duração (LAGNY, 2000)⁵.

5 Ver, da mesma autora: Lagny (2009).

Autores brasileiros também teorizaram sobre a relação entre cinema e história (CARDOSO, 1997; KORNIS, 2002; VALIM, 2005; ROSSINI, 2006; NAPOLITANO, 2006; NOVOA, 2008; BARROS, 2008; BARROS, 2011). Poucas, contudo, são as reflexões originais, destacando-se o trabalho de Nóvoa (2008).

Em geral, os historiadores retrocitados não se empenharam em distinguir a pesquisa e o ensino de História no trato do cinema. Isso não implica o desprezo pelas peculiaridades da didática da História. Em muitos casos, suas investigações sobre o Cinema e a História foram motivadas e se desenvolveram com base em experiências de sala de aula. Demais, a produção acadêmica sobre o ensino de História, na forma de manuais (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2009; SCHMIDT; CAINELLI, 2004; ABUD; SILVA; ALVES, 2010; LAMBERT; SCHOFIELD, 2011), livros específicos (SOARES; FERREIRA, 2001; NAPOLITANO, 2004; SILVA; RAMOS, 2011) ou artigos espalhados em livros e revistas (RAMOS; PATRIOTA, 2007; NASCIMENTO, 2008), não explora radicalmente os pressupostos dessas pesquisas, muitas vezes se limitando a sugerir a aplicação ao filme dos instrumentos da crítica moderna (externa e interna), concebidas para o documento escrito, ou mesmo avalizando usos tradicionais, como o de ilustração ou reforço do conteúdo ministrado, estopim de debate sobre temas históricos, aporte de referencial visual e ampliação, recreativa, de repertório cultural (NOBOA, 2011)

Duas novas linhas de investigação sobre o Cinema e a História destoam, contudo, das coordenadas do paradigma de Ferro, ancorado no tratamento do filme “como documento ou como representação da história” (SANTIAGO JR, 2012, p. 156). Uma é baseada na Educação histórica, cuja matriz é a Ciência Social Histórica alemã (Escola de Bielefeld) e deposita no Cinema um dos esteios da consciência histórica, isto é, “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiên-

cia da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN *apud* ABUD, 2003: 190). Além de “transmitir a memória coletiva”, “formar a capacidade de julgar”, de “analisar uma situação” e a “consciência política” (ABUD, 2003: 190), o filme seria um dos instrumentos da Didática da História no seu intento de reconectar a História acadêmica à “vida prática”. (RÜSEN, 2006).⁶

Outra, assentada na Cultura Visual⁷, em diálogo com a História Social, extrapola a análise da imagem como suporte semiótico e representacional, destacando sua materialidade, cujo sentido é gerado social e historicamente. Nessa óptica, “dizer que um filme é uma representação não esclarece o por quê de sê-lo”, cabendo “ao historiador compreender como num dado contexto um filme agencia uma representação”. O foco, doravante, seriam os estatutos sociais da imagem concorrentes numa sociedade e num tempo dados, ou seja, os regimes de visualidade (SANTIAGO JR, 2008, p. 71-4).

Os teóricos, em suma, apontam para uma gama variada de usos do filme na pesquisa e no ensino de História. Detenhamo-nos, em seguida, num relato de experiência de utilização do filme em prol da consciência histórica.

7 Videodocumentário e História

Segundo Ribeiro (2004), atualmente, as câmeras digitais e o processo de edição abrem possibilidades criadoras a baixo custo para alunos e professores. A distribuição dos produtos audiovisuais de desconhecidos é facilitada com o desenvolvimento da comunicação em rede, onde são compartilhados textos e ima-

⁶ Na linha da educação histórica, ver, além de Abud (2003), Souza (2010; 2012).

⁷ Sobre este campo de estudos, ver: Meneses (2003).

gens de forma recíproca e multicêntrica. O processo digital permite reprodutibilidade infinita, sem perda de qualidade, além de facultar a colaboração na produção de vídeos entre os diversos participantes de uma comunidade virtual.

Nesse contexto, a utilização e produção de vídeo documentário nas aulas de História resultariam numa didática mais crítica, interativa, criativa e contextual. O videodocumentário é um suporte versátil, que pode ser dominado por professores e alunos, como o demonstram algumas experiências.

Além do vídeo, o gênero documentário também está no Cinema e na televisão (NAPOLITANO, 2004). O documentário divide com o gênero ficcional o estatuto de representação da realidade:

A definição de documentário é sempre relativa ou comparativa (...). Se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a réplica ou cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original – sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. Julgamos uma representação mais pela natureza do prazer que ela proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e pela qualidade da orientação ou da direção, do tom ou do ponto de vista que instila. Esperamos mais da representação que da reprodução. (NICHOLS, 2007, p. 47)

Surgido com as primeiras imagens em movimento, que, como sobredito, visavam apenas a registrar as diversas atividades humanas, somente mais tarde o documentário assumiu que as imagens constroem, e não expressam, a realidade. Disso dão

exemplo as obras do estadunidense Robert Flaherty (1884-1951) e do russo Dziga Vertov (1896-1954), os quais, sintomaticamente, não se consideravam “documentaristas”, nem reconheciam que produziam “documentários”. Estes termos surgiram, somente, por volta dos anos de 1930, com o cineasta escocês John Grierson (1898-1972).

Os documentários históricos, por exemplo, reúnem provas e, em seguida, as utilizam para construir sua própria perspectiva ou argumento sobre determinado fato histórico. Para Nichols, o gênero documentário preserva uma “tradição de sobriedade” capaz de influenciar a nossa maneira de olhar a história:

Por essa razão, a ideia de “aula de história” funciona como uma característica frequente do documentário. Esperamos mais do que uma série de documentos, esperamos aprender ou nos emocionar, descobrir as possibilidades do mundo histórico ou sermos persuadidos dela. Os documentários recorrem às provas para fazer de uma reivindicação algo como a afirmação “isto é assim”, acoplada a um tácito “não é mesmo?”. Essa reivindicação é transmitida pela força retórica ou persuasiva da representação. (NICHOLS, 2007, p. 69).

Para Nichols, o vídeo e o filme documentário estimulam a epistemofilia (o desejo de saber) no público. Os documentários transmitem lógica informativa, retórica persuasiva e poética comovente, que prometem informação e conhecimento, descobertas e consciência. “O documentário propõe a seu público que a satisfação desse desejo de saber seja uma ocupação comum”. (NICHOLS, 2007, p. 70).

Sabe-se, contudo, que não basta a exibição de bons documentários históricos na sala de aula para que a epistemofilia seja satisfeita. Uma das razões disso é o distanciamento do contexto de vida do aluno da temática estudada. Esse problema pode ser superado por meio da produção de documentários sobre, por exemplo, a história do bairro ou de vida do discente.

8 Projeto Retratos: experiência cearense

No Ceará, organizações não governamentais (ONGs) estimulam a produção audiovisual como meio de formação cidadã de professores e alunos de escolas públicas. Um exemplo é o Instituto de Referência da Imagem e do Som (IRIS), coordenado pela jornalista Bete Jaguaribe⁸, que desenvolve atividades nas áreas de formação e gestão cultural, além de Educomunicação. Sem fins lucrativos, o IRIS desenvolve, há mais de uma década, projetos de comunicação, cultura e educação com jovens em situação de vulnerabilidade social. Dentre essas iniciativas, destaca-se o projeto “Pequenos biógrafos, grandes biografias”, que tem como objetivo:

Desenvolver um programa de formação em linguagem audiovisual, com ênfase na realização de biografias envolvendo alunos da rede pública de ensino, com vistas a estabelecer espaços criativos no âmbito da rede estadual de educação, contribuindo para a qualificação das relações de sociabilidades e de integração das rotinas escolares e comunitárias. (RETRATOS, 2012).

Ainda de acordo com o programa, o projeto acompanha o “cenário contemporâneo cultural”, que, de acordo com pesquisas recentes no âmbito da História Cultural, possui demanda crescente por conteúdos relacionados com as memórias e as identidades regionais. Inserido no projeto “Pequenos biógrafos, grandes biografias”, foi desenvolvido outro, intitulado “Retratos”⁹:

O projeto Retratos é uma série de biografias, inserida no projeto “Pequenos biógrafos, grandes biografias”, que

⁸ Bete Jaguaribe é jornalista, com mestrado em História Social (UFC). Coordenou a implantação do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual. É professora da Universidade de Fortaleza do curso de Audiovisual e Novas Mídias.

⁹ O projeto é realizado em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado/FEC e a Pró-Reitora de Extensão da Universidade de Fortaleza (Unifor).

se coloca na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas que se relacionem com as referências culturais regionais, a partir da construção de um repertório de registros das memórias e das histórias individuais, que serão trabalhadas em pequenas biografias, realizadas pelos jovens envolvidos no projeto. (RETRATOS, 2012).

O projeto reuniu, em julho de 2012, cerca de 80 estudantes do ensino médio e do último ano do ensino fundamental (nono ano), de seis escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza, na elaboração de seis vídeos, que revelaram a história de personagens que compõem o cotidiano desses jovens (veja o quadro – sinopse, a seguir).

DOCUMENTÁRIOS PRODUZIDOS				
TEMA	GÊNERO	TEMPO	ESCOLA	SINOPSE
A CON-QUISTA	Documen-tário	Oito minutos	Produção coletiva do Colégio Dom Antônio de Almeida Lustosa	A treinadora de Lorayna aposta que ela estará entre as melhores esportistas brasileiras em alguns anos. Sem papas na língua, a jovem atleta não engole provocações, mas, brincalhona, conquista as pessoas com o seu jeito engraçado.
RADIA-DORA	Documen-tário	Doze minutos	Realização: vídeo coletivo do colégio Dom Antônio de Almeida Lustosa	O bairro Edson Queiroz tem um rádio ambulante. Francisco Sabino é o nome do conhecido personagem “Radiadora”, de origem misteriosa, que, de maneira irreverente, leva informações e divulga promoções para os moradores.
SUB-HA-BITA-ÇÃO	Documen-tário	Onze minutos	Realização: vídeo coletivo do colégio Renato Braga	Tentamos contato com Fernando. Mas a história dele parece ter se perdido no meio do caminho. Vizinhos tentam reconstruir sua biografia a partir de fragmentos. Apenas a imaginação permite adentrar na sua fantasia de astronauta e conhecê-lo melhor.

(continua)

(continuação)

PATRÍ- CIA	Documen- tário	Oito mi- nutos	Realiza- ção: vídeo coletivo do Colégio Visconde do Rio Branco	Aos 17 anos, Patrícia não acre- ditou quando o então namora- do disse que ela estava grávida. Acabaram se separando, o pai dela não apoiou.... Mas a mãe está junto acompanhando uma gravidez de risco.
JULIA- NA	Ficção	Seis mi- nutos	Realiza- ção: vídeo coletivo do Colégio Bárbara de Alencar	Inspirado na vida de várias adolescentes, o curta de ficção mostra as consequências da au- sência de um pai na vida de uma filha e o difícil relacionamento com sua mãe.
PEQUE- NO	Documen- tário	Seis mi- nutos	Realiza- ção: vídeo coletivo do Colégio Bárbara de Alencar.	Sem as pernas, mas com muita personalidade, “Pequeno” é o apelido do personagem deste documentário, que chora ao lembrar-se de um passado difí- cil e ainda sonha com um final de carreira digno de seu sucesso como atleta e pessoa.

Fonte: Folder de apresentação do Instituto de Referência da Imagem e do Som (IRIS)

De acordo com a professora Bete Jaguaribe, o projeto Retratos não é um curso técnico, mas uma introdução às práticas audiovisuais. “Ele introduz o audiovisual nas rotinas escolares como forma de criar ambientes criativos”, destaca. Para ela, a escolha das biografias como foco da produção audiovisual é uma forma de instigar a reflexão dos jovens sobre suas comunidades e a realidade que os cerca. „Eles definem o que querem debater, o que vão transformar em história. A partir do personagem, começam a desenvolver oficina de roteiro, de câmera. São experiências que acontecem dentro de escolas“, explicou.

Segundo o coordenador do projeto, o jornalista Roger Quentin Pires, o programa de formação desenvolveu-se com base na identificação temática, realizada na oficina “Exercício do olhar: um passeio antropológico”, oportunidade em que o professor fez levantamento dos interesses dos jovens. Cada aluno

desenvolveu seu ponto de vista numa narrativa própria, incluída, posteriormente, num trabalho coletivo. Foram utilizados instrumentos de registro das sensações, ideias e lugares, tais como cadernetas de anotação, máquinas fotográficas e câmeras de vídeos. Cada vez que uma narrativa, escrita, fotografada ou gravada, ficava pronta, servia como argumento para futuro roteiro de vídeo.

Com suporte na escolha dos temas, os grupos (de 15 a 20 alunos) envolveram-se nas oficinas técnicas, para desenvolverem seus trabalhos de vídeo: câmera, roteiro, produção e edição. As atividades ocorreram durante o mês de julho de 2012. A cada semana, eram cumpridas 12h/aula, divididas em três aulas de 4h, totalizando a carga horária de 72h. As atividades de gravação externa, foram alteradas, de acordo com a necessidade de cada produção. Atente-se, a seguir, para o cronograma das atividades realizadas.

8.1 Cronograma de atividades (julho – 2012)

1ª semana (02 a 07)

1º dia:

- seleção de alunos para turmas Retratos: entrevista para identificar se o candidato está realmente interessado em fazer o curso e se tem aptidão básica para o audiovisual.

2º dia:

- Apresentação dos objetivos e do cronograma do projeto e sugestões dos alunos;
- apresentação doicineiro(a) e do monitor;
- dinâmica de integração entre a turma utilizando câmeras de celular: cada aluno se apresenta com outro filmando essa apresentação com câmera de aparelho celular;
- exibição de curtas biográficos e debate pós-filme;
- entrega das camisas.

3º dia:

- Introdução à Linguagem Audiovisual: exibição de episódios da série “Nos Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais” + movimentos de câmera + planos fotográficos.

4º dia:

- passeio fotográfico/audiovisual pelos arredores do colégio, a partir de trajeto definido com alunos no começo da aula;
- temática: quem são as pessoas que fazem nossa história?

2ª semana: (09 a 14)**1º dia:**

- que características definem uma pessoa? Listar no quadro todos os aspectos levantados (ex: religião, visual, classe social, jeito de falar etc.);
- exercício para desenvolver justificativa para escolha dos personagens;
- apresentação das propostas;
- “filtro” das sugestões pelo oficinairo+monitor.
- O personagem topa ser filmado? É alguém disponível? Como recortar a história em apenas uma semana de gravação? A maioria dos alunos gosta dessa ideia?
- Votação; e
- exibição de curtas biográficos e debate pós-filme.

2º dia:

- minioficina de roteiro (escaleta);
- exibição de filmes/trechos com temáticas próximas à escolhida; e
- realização de roteiro na lousa, com sugestões coletivas.

3º dia:

- pré-entrevista com personagem em sala de aula ou local de preferência dele/dela;
- avaliação da entrevista/tratamento do roteiro;

- calendário de gravação (aproveitar visita do personagem para marcar dias); e
- exposição de conteúdo: funções de uma equipe de cinema.

3ª semana: (16 a 21)

1º dia:

- definição de funções da equipe no filme (dica: formar equipes por dia de filmagem, pois a turma é grande).

Outros dias:

- gravação (Caso necessário, utilizar dias e horários diferentes).

4ª semana (23 a 28)

1º dia:

- decupagem (levar material filmado em DVD ou em arquivo para exibir no projetor); e
- anotar na lousa momentos para serem deletados; selecionar e anotar momentos de que os alunos gostaram.

2º dia:

- oficina de edição: comandos básicos do programa de edição e teoria básica de montagem; e
- início da edição do filme (editar em projeção).

Outros dias:

- edição do vídeo (editar em projeção).

5ª semana (dia 30)

- Entrega dos vídeos finalizados.

Fonte: Cronograma cedido pela coordenação pedagógica do Projeto Retratos, em julho de 2012.

De acordo com Roger, a colaboração do grupo gestor da escola trabalhada é de fundamental importância, dada a necessidade de mobilização dos estudantes, de uma sala de aula dis-

ponível para o projeto e de um profissional da escola (professor ou coordenador) que possa acompanhar a equipe de formação.

Segundo Roger, as escolas dispõem de filmes como *Guerra do Fogo* (1981) e *O nome da rosa* (1986), além de documentários estadunidenses de qualidade. Os estudantes, contudo, se interessam por vídeos mais curtos, que podem ser vistos pelo *YouTube*. Esses vídeos possuem um formato mais adequado para serem trabalhados em sala de aula. “Existe uma demanda muito grande para a produção desses vídeos, tanto por parte dos professores como para os alunos. Infelizmente, a Internet na escola é muito lenta e o tempo dos professores é pequeno”, destacou Roger.

Essa primeira experiência do projeto foi finalizada com uma mostra dos vídeos produzidos pelos estudantes. Eles foram exibidos numa sala de cinema da Unifor para os alunos envolvidos e seus familiares. A sala de cinema ficou lotada. Suas 200 cadeiras (número aproximado) foram insuficientes para acomodar um público ansioso e inquieto, mas que silenciou, respeitosamente, com o início da exibição, demonstrando vivo interesse pelas imagens.

9 Considerações finais

Os alunos devem reconhecer que suas vidas estão entrelaçadas com a de outros, em tempos e espaços distintos. A escola, logo, deve ser um espaço onde os jovens transformem suas práticas, como a de assistir ou produzir vídeos documentários, em experiências de significação.

Numa sociedade visual, faz-se necessário que o professor de História compreenda os meandros da imagem, objetivando seu melhor uso didático. O caso do filme emblema o dos outros suportes imagéticos, qual seja, o de superar o “reflexo” (ilustração) em prol da “representação”, ou, mesmo, da “visualidade”, como sobredito (SANTIAGO JR, 2008). Segundo Burke (2004: 210), “permanece o problema de desmistificar o filme, de resistir

ao ‘efeito de realidade’ que é mais intenso em filmes do que em fotografias e pinturas realistas”. Ele reconhece que imagens do passado, incorporadas em filmes, são poderosíssimas, detendo a capacidade de moldar o presente. A produção de filmes pelos próprios alunos e professores pode solucionar esse impasse:

Uma forma de libertação deste problema poderia ser encorajar alunos de história a assumir o controle e fazer os próprios filmes como uma forma de compreender o passado. [...] Uma colaboração em termos iguais entre um historiador e um diretor, da mesma forma que é feita entre antropólogos e diretores, em certos filmes etnográficos, poderia ser outra forma de usar o cinema para estimular a reflexão sobre o passado. (BURKE, 2004: 210).

10 referências

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, vol. 22, n.1, 2003, pp. 183-193.

_____; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. *Cinema e Ensino de História na perspectiva de professores de História*. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BAHIANA, Ana Maria. *Como ver um filme*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BARROS, José D’Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, Ano 32, n. 55, jan./jun. 2011, pp. 175-202.

_____. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Teoria e representações sociais no cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, pp.43-83.

BARROS, Ricardo Barros. *O uso da imagem nas aulas de História*. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre o cinema. *Cadernos de Ciências Humanas –Especiaria*, v. 10, n. 17, jan.\jun., 2007, pp. 57-76.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Narrativa, sentido, História*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

CARNES, Mark C. (org.). *Passado imperfeito: a História no cinema*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CHARTIER, Roger. Imagens. In: BURGUIÉRE, André (org.). *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993, pp.405-408.

COSTA, Pedro Fernandes. *Ensino de História e filmes em sala de aula – „1492“ e a teoria sócio-histórica*. 160f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, Sandro Luis. *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino*. Campinas: Papirus, 2003.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um embate metodológico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, pp.237-250.

LAGNY, Michèle. “Escrita fílmica e leitura da história”. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v.10, nº1, 2000, pp.19-37.

_____. O cinema como fonte da história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSSON, Kristian (orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: UNESP, 2009, pp. 99-131.

LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillipp (orgs.). *História: introdução ao ensino e à prática*. Porto Alegre: Penso, 2011.

LERA, José Maria Caparrós. “Análisis crítico del cine argumental”. *História, Antropología y Fuentes Orales*, 2, 18, 1997, pp.89-102.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MAURICIO, Danielle Monari Takimoto. *Invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de História*. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. *O cinema na “fala de aula” do professor de História*. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, jul. 2003, p.11-36.

MISKELL, Peter. Os historiadores e o cinema. In: LAMBERT, Peter (org.). *História: introdução ao ensino e à prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 2011, pp. 282-293.

MOIMAZ, Erica Ramos. *O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História*. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MORETTIN, Eduardo. “O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro”. In: CAPELATO, Maria Helena *et alii* (orgs). *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual* São Paulo: Alameda, 2007, pp. 39-64.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. A História depois do papel: os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, pp.235-289.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix-Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, MG, v.5, ano V, n.º 2, abr./maio/jun. 2008.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NOBOA, Igor Carastan. Filmes para Guerra Fria ou como utilizei dois filmes para ensinar o segundo pós-guerra. In: SILVA,

Marcos; RAMOS, Alcides Freire (orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011, pp.25-37.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem e Ciências Sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T.; HIKIJI, Rose S. G. (orgs.). *Imagem-conhecimento: Antropologia, Cinema e outros diálogos*. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p.35-60.

NÓVOA, Jorge. A relação cinema-história e a razão poética na reconstrução do paradigma histórico. *O olho da História*, Salvador, n.º 10, abr. 2008.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAVANATI, Iandra. *Professores de História: o processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora o uso de recursos audiovisuais*. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PESAVENTO, Sandra J. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em História cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 99-122.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (Cinema e Teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, MG, v. 4, n. 4, out./nov./dez. 2007.

RETRATOS: uma série do projeto “Pequenos biógrafos, grandes biografias”. Objetivos da proposta, 2012.

RIBEIRO, José da Silva. *Antropologia visual: da minúcia do olhar ao olhar distanciado*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. “História em imagens, história em palavras: reflexões sobre a possibilidade de plasmar a história em imagens”. *O Olho da História: revista de história contemporânea*. Salvador, v. 1, n. 1, set/1998.

ROSSINI, Miriam de Souza. “Cinema e História: uma abordagem historiográfica”. *História Usininos*. São Leopoldo: Usininos, número especial, jul./dez. 2001, p.117-136.

_____. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, Antonio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs). *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. 2006. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006, p. 113-120.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, nº 2, 2006.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo de imagens. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p.117-127.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTIAGO JR, Francisco das Chagas Fernandes. “Cinema e historiografia: trajetória de um conceito objeto historiográfico (1971-2010)”. *Revista História da historiografia*, Ouro Preto, n. 8, abril de 2012, p. 151-173.

_____. Entre a representação e a visualidade: alguns dilemas da relação história e cinema. *Domínios da Imagem*, Ano II, n. 3, 2008, p. 65-78.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n. 128, maio/ago. 2006, p.451-472

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. *História & Ensino*, Londrina, v.8, edição especial, out. 2002, p.169-184.

_____; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (orgs.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge (orgs.). *A História vai ao Cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Éder C. “O que o cinema pode ensinar sobre a História? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de História”. *Actas das X Jornadas de Educação Histórica*. Londrina: UEL, 2010, p.25-39.

_____. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. *História Revista*, Goiânia, v.17, n.1, jan./jun. 2012, p. 15-36.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p.83-95.

VALIM, Alexandre Busko. Entre textos, mediações e contextos: anotações para uma possível história social do cinema. *História Social*, Campinas, SP, n.º 11, 2005, p.17-40.

VIRILIO, Paul. *Guerra e cinema: logística da percepção*. São Paulo: Boitempo, 2005.

WHITE, Hayden. “Historiography and Historiophoty”. *The American Historical Review*, v. 93, n.º 5, dec./1988, p. 1193-1199.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v.18, n.36, São Paulo, 1998, p. 26-34.

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA

GLEUDSON PASSOS CARDOSO

Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (1997). Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica PUC-SP (2000), com a dissertação *As Repúblicas das Letras Cearenses. Literatura, Imprensa e Política (1873 – 1904)*. Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense PPGH\UFF (2009), com a tese *Bardos da Canalha, Quaresma de Desalentos. Produção Literária de Trabalhadores em Fortaleza na Primeira República*. É Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde leciona no Curso de História e no Mestrado Acadêmico em História e Culturas/ MAHIS. Integra os GPESQ/ CNPQ Intelectuais, Idéias e Instituições (UFF), ARCHEA – Grupo de Pesquisa em Cultura Escrita na Antiguidade e Medievalidade e GPPUR-Grupo de Pesquisa em Práticas Urbanas (UECE). Neste último, atua como coordenador do eixo de pesquisa *Práticas Letradas e Urbanidades* e integra os projetos *Cultura Capitalista e Civilização nas Cidades do Ceará (1860 – 1960)* e o *PROCAD MAHIS\UECE – PPGH\ PUC-RS Capitalismo e Civilização nas Cidades do Estado do Ceará (1860 – 1930)*. Tem pesquisa e artigos publicados nas seguintes áreas: *Cultura e Poder, Cultura e Cidades, Literatura Cearense, Literatura Medieval e Turismo e Patrimônio Cultural*.

E-mail: <gleudsonpassos@yahoo.com.br>.

ALINE RODRIGUES SAMPAIO

Graduanda em Pedagogia (UFC/8o semestre), integrante do Grupo de Estudos *Reflexões sobre a Linguagem: Oralidade, Leitura e Escrita*; e bolsista PIBIC, sob orientação da professora doutora Fátima Vasconcelos, desenvolvendo o projeto *Práticas Lúdicas de ontem e hoje*. Tem experiência de estágios na área de Educação Infantil.

E-mail: <aline_sampaio@yahoo.com.br>.

ALBERTINA PAIVA BARBOSA

Aluna de graduação em História da Universidade Estadual do Ceará. Tem atuação como bolsista de Iniciação Científica no projeto *Práticas Urbanas* vinculado ao Mestrado Acadêmico em História da UECE. Este projeto pretende analisar a relação entre a expansão capitalista e o papel dos grupos sociais (estrangeiros e grupos sociais locais) na construção das culturas urbanas do Ceará, nas cidades de Fortaleza, Aracati, Quixadá, Sobral e Crato. O recorte temporal que baliza esta pesquisa é o período que se estende de 1860 a 1930. Neste campo de pesquisa, é orientada pelo professor Doutor Gleudson Passos Cardoso, coordenador do eixo *Práticas Letradas* que compõem junto com mais 4 grandes eixos o projeto maior: *Práticas Urbanas*.

E-mail: <tinapaiva_@hotmail.com>.

DANIELLE ALMEIDA LOPES

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (2014), atualmente faz especialização em História do Brasil pela Universidade do Vale do Acaraú/Sobral. Quando graduanda, aprofundou seus estudos em História e Literatura e História das Cidades, pautado nas linhas da História Cultural. Atualmente desenvolve pesquisa no macro-campo da História Social votando seus estudos para a relação entre o desenvolvimento das cidades e as camadas periféricas que surgem com a expansão do capitalismo.

E-mail: <daniellealmeida16@yahoo.com.br>.

1 Contextualização histórica do tema

Era quinta-feira, 23 de dezembro de 2010, final de tarde, antevéspera de natal. Estava um professor prestes a sair com a família para uma confraternização, quando um orientando do bacharelado chegou à sua residência. Pensou que o visitante iria comentar algo sobre a monografia, fazer felicitações natalinas e sair. Aflito, porém, o recém-chegado pediu a atenção do mestre e começou um longo murmúrio. Queixou-se por estar desiludido com a escolha do magistério como profissão, com o cotidiano de sala de aula, do despojamento dos alunos, as condições de trabalho etc.

O orientador ficou comovido e lhe perguntou o que teria causado tamanho desconforto, pois, naquela atmosfera de final de ano, a narrativa lhe caía como um indigesto balanço de frustrações. Então disse: “Foi no 9º ano de um colégio estadual (em que era professor temporário), no bairro do Conjunto Esperança¹, após o intervalo, às 15h30min, quando abri o livro didático de História. O tema da aula era o ‘Iluminismo’. Falei aos alunos sobre a *Enciclopédia*, os filósofos do *Le Monde*², a crise no Absolutismo Monárquico francês, a corte de *Louis XVI*, a ação dos *libelles*³ etc. De repente, quando me voltei ao quadro, um aluno lançou seu tênis ao ventilador e este caiu sobre minha mesa. Fi-

1 Bairro da periferia de Fortaleza, região sul.

2 Termo utilizado pelos escritores de menor projeção para definir os intelectuais, filósofos e outros homens de letras ligados à corte monárquica da França no século XVIII. Entre eles, o filósofo Voltaire. Conf. DARNTON, Robert. *Boémia Literária e Revolução*. O Submundo das Letras no Antigo Regime. – São Paulo: Cia das Letras; 1987.

3 Os *libelles* eram folhetos, textos que circularam pelo circuito da “baixa cultura letrada” no período da França pré-revolucionária, geralmente com conteúdo político que fazia críticas à corte monárquica. Conf. DARNTON. Idem.

quei muito irritado, explodi, gritei, perdi o controle. A coordenadora da escola ouviu meus gritos e me tirou da sala e levou-me ao seu gabinete. Mas, dali sai aos prantos, voltei à sala de aula e esbravejei mais ainda com os alunos”.

Após seu desabafo, o mestre ficou pasmado. Passados alguns segundos, o narrador percebeu a paralisia do ouvinte e perguntou: “e ai professor, o que o senhor achou?”. Sem titubear, ele respondeu: “se eu fosse seu aluno, meu querido, teria lançado algo mais pesado que um tênis direto em sua cabeça!”. A reação foi de estarrecimento. Então, o mestre o fez refletir sobre alguns detalhes: primeiramente, conhecendo a “verve” de poeta oitocentista⁴ do rapaz, perguntou se ele utilizou aquele vocabulário acadêmico e os termos em francês com adolescentes, de faixa etária de 14 a 15 anos, da geração do *facebook*, moradores da periferia de Fortaleza, em pleno calor escaldante da tarde. A resposta foi uma afirmativa, de igual modo quando a ele indagou sobre conceitos, sujeitos e circunstâncias daquele contexto – familiares a um especialista da História Política e Intelectual, não para aqueles jovens.

Ao perceber que a “culpa” do infortúnio certamente teria outro agente, o visitante ficou consternado. Para pôr fim à conversa, duas últimas perguntas: “você pensou em tornar o tema agradável aos seus alunos? Por que não os sensibilizou, preparou os alunos antes de introduzir o assunto? Já com o tema em discussão, por que não utilizar uma produção de época, um texto literário que você bem conhece – já que a literatura teve papel relevante nos acontecimentos do período – por exemplo, *Os Devaneios de um Caminhante Solitário* (Jean-Jacques Rousseau), ou trechos menos ‘picantes’ do romance *As Relações Perigosas* (Pierre Choderlos de Laclos)?”. O queixoso ficou pensativo com as perguntas, se despediu e saiu após deixar tímidas felicitações de final de ano.

⁴ Referente ao homem de letras do século XIX.

Este relato ajuda a pensar nuances diversas sobre o cotidiano escolar na realidade brasileira. Sem se ater aos dilemas já conhecidos e tão polemizados nos fóruns de pedagogos, professores e gestores da educação, aqui ficou evidente o que (não) fazer para tornar uma aula de História agradável aos jovens de hoje. Como pode ser observado nas linhas passadas, o rapaz recém-admitido às atividades do magistério em História estava frustrado com sua escolha, lançando sobre os seus ombros o fardo de uma profissão que tem, como se sabe, inúmeros desafios; porém, grande parte deles está na escolha dos métodos, dos materiais e linguagens a serem utilizados para aproximar os alunos dos conteúdos e da análise histórica. O fazer-viver, sentir e perceber a História, como se sabe, não se limita a uma coleção de nomes, datas e informações contextuais ou conjunturais. É preciso, no entanto, entendê-la como um processo de transformações na sociedade, marcado pelas experiências dos homens e mulheres do passado, pessoas de carne e osso, repletas de desejos e inquietações, sonhos e decepções, entre outros aspectos tão comuns aos que viveram no passado e aos que vivem no presente.

Destarte, o objetivo deste texto é somar as reflexões e experiências de estudiosos e professores que se preocupam em abordar a fonte literária como documento de análise das transformações sociais nas aulas de História. Pode-se dizer que a Literatura é uma aliada do professor de História neste momento. Ao contrário da linguagem pouco atraente de muitos livros didáticos e da formalidade do discurso acadêmico, o texto literário está carregado de emoções promovidas pela trama de suas personagens, descrição dos cenários, entre outros elementos que instigam a imaginação do leitor. De acordo com Nicolau Sevcenko (1995. p. 21), além do “conjunto de significados condensados em sua dimensão social (...) a literatura fala [também] ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram”.

Logo, o texto literário exprime outros elementos da realidade social (sentimentos, sensações, desejos, possibilidades imaginadas e representadas), além dos fatos/ acontecimentos que compõem a História, geralmente, identificados como a “a parte chata” da disciplina pelos alunos.

Como fazer, entretanto, uma aula de História interessante aos alunos de variados contextos sociais e econômicos, destacando o texto literário como um objeto de análise da sociedade? Como envolver os alunos nesta dinâmica num universo marcado pela desvalorização gradual do livro, comum nesta época em que os jovens estão envolvidos cada vez mais pelo advento das redes sociais da internet, pelos jogos eletrônicos e pelo *frisson* das *lan houses*, *notebooks*, *ipads*, *ipods*, *tablets*, *Xbox*, *smartphones*, entre outros equipamentos? Para compreender questões circunstanciais que envolvem a História, a Literatura, o Ensino de História e os desafios de sala de aula, deve-se observar a trajetória em comum destes campos.

2 O debate entre História e Literatura

Ao recapitular a atenção que a Literatura despertou para os historiadores, é indiscutível a contribuição dos *Analles* como movimento pioneiro para ampliar a noção de documento histórico (Burke, 1992). Nesta corrente, os trabalhos de Marc Bloch (*Os Reis Taumaturgos*), Georges Duby (*No Tempo das Catedrais*) e Jacques Le Goff (*Para um Novo Conceito de Idade Média*), entre outros autores e obras, demonstraram como o imaginário medieval e as estruturas sociais do período estiveram nas trovas, canções de gesta e textos religiosos. A título de lembrança, deve ser considerado o fato de que, antes dos *Annales*, se nas relações entre Literatura e a História, da Antiguidade ao século XVIII não havia tantas tensões, no século XIX, houve um distanciamento contundente provocado pelas considerações da escola positivista ou “metódi-

ca”, que primou pela documentação oficial e seu elevado “teor de objetividade” em detrimento do texto literário, por este último ser carregado de “subjetivismo” (Reis, 2011 e Barros, 2011).

Ao longo do século XX, autores de diferentes tradições historiográficas se debruçaram sobre os estudos que envolveram a História e a Literatura, deixando significativas contribuições à comunidade dos historiadores. Esses estudos proporcionam outras perspectivas de investigar o texto literário como documento histórico. As contribuições de Hayden White (*Tópicos do Discurso*) e Dominik La Capra (*Rethinking Intellectual History: Texts, Contexts, Language*), por exemplo, permitiram entender quais fronteiras e aproximações existem entre o discurso histórico e o discurso literário.

Como a imaginação histórica e a reflexão literária estão imbricadas pelos elementos da ficção e da realidade que se entrelaçam e dão sentido ao que é enunciado, revelado, apreendido pelo texto? O que é real? O que é ficção? Quais as intenções que inspiraram a produção de uma narrativa por um autor, seja na História, seja na Literatura? Quais as influências do meio social na produção escrita? O que é ficção na História e o que é fato na Literatura? A História Intelectual e a História das Ideias ocupam-se dessas questões, possíveis de se ver no estudo de Mário Maestri, „História e Romance Histórico: Fronteiras” (*Revista Novos Rumos*, ano 17, nº 36). Maestri aborda sobre os limites entre a história e o romance histórico, num percurso que vai da antiga Grécia, passando pela Idade Média, século XIX, e a Contemporaneidade. Ele aponta que, ao longo dos séculos, a maneira de escrever sobre o passado muda a medida que o indivíduo vai diferenciando sobre o fictício e o não fictício. Dessa forma, aborda sobre as semelhanças e diferenças de como o romance histórico se apropria da História.

Outros estudiosos apontam preocupações para as condições de escrita, o ambiente da produção letrada, os recursos que

o escritor levantou para publicar seus escritos, a recepção da obra de um autor, entre outros aspectos. Roger Chartier (*História Cultural*) e Robert Darnton (*Boemia Literária e Revolução*) representam esta corrente inserida no campo da História Cultural e seus desdobramentos, a saber, a História da Leitura, História Social do Livro etc. Aqui se evidencia como o livro, a leitura, a circulação das ideias e a opinião pública participam ativamente do processo histórico, provocam mudanças políticas, definem relações sociais e produzem comportamentos na sociedade. Outras correntes como a História Social Inglesa, representada nas obras de Edward P. Thompson (*Os Românticos, Costumes em Comum*) e Raymond Williams (*O Campo e a Cidade na História e na Literatura*) sinalizaram para o testemunho das “experiências sociais” e dos “sentimentos” vivenciados coletivamente numa dada época histórica, vivas no texto literário.

Para o universo de sala de aula, as considerações teóricas retrocitadas são relevantes ao professor, no intuito de que ele entenda os distintos matizes que perpassam um texto literário, bem como das relações que existem entre a escrita da História e a escrita literária. Sabe-se que certas reflexões estão distantes da vivência escolar, mas é relevante que os alunos percebam que um poema, um conto, um romance, uma crônica, seja impresso em livro, jornal ou folhetim, é uma linguagem utilizada por um agente social – o escritor – inserido nas tensões do seu tempo. Neste sentido, é necessário situar os possíveis conceitos que poderão auxiliar os professores de História no manuseio das fontes literárias para seus alunos.

3 Conceitos possíveis na relação entre a História e a Literatura no ensino de História

A experiência de vida, a trajetória do autor, as representações de mundo, as condições da produção escrita, as estraté-

gias de circulação e recepção do texto, bem como a natureza do texto literário e a sua conexão com as tensões sociais vividas em cada época devem despertar a curiosidade nos alunos para entender que intenções motivaram os escritores de cada período a escreverem seus textos, como estes escritos foram recebidos e de que objetos de circulação (livro, jornal, folheto, panfleto etc) eles fizeram uso. É também uma maneira que os alunos terão de compreender o ambiente letrado em que eles próprios estão inseridos, marcado pelas redes sociais na internet e pelas novas tecnologias, de se perceberem responsáveis pelo manuseio destes recursos e promoverem o exercício de cidadania neste contexto. É também uma forma de exercitarem o ato de *historiar/ historicizar*, deixando-se levar pela imaginação histórica, fazendo-se entender por sujeitos históricos, assim como outros agentes do passado que fizeram do texto uma forma de inserção social, a promover o debate e a participação da vida pública.

Neste sentido, o domínio das ferramentas teóricas é indispensável para que o professor de História tenha familiaridade com texto literário como fonte histórica, no uso dos conceitos a serem desenvolvidos em sala de aula e apreendidos pelos alunos. Não carece uma reflexão teórica carregada do ranço acadêmico. O professor deve ter cautela, leveza e sensibilidade para aplicar a discussão teórica de modo suave, sempre procurando aproximar o debate ao horizonte de abstração dos alunos, a fim de que eles possam perceber o “funcionamento” dos conceitos trabalhados. Desta feita, dois campos historiográficos que lidam bem com a Literatura como documento histórico podem assegurar ao professor o manuseio desta tipologia de fonte: a História Social Inglesa e a História Cultural Francesa, também conhecida como a 4ª geração dos *Annales*.

As considerações de Edward P. Thompson e Raymond Williams são relevantes para a compreensão das condições sociais da obra literária como produto cultural. Estes autores apon-

taram como a intensidade das forças históricas vivenciadas pode se apresentar em uma narrativa literária. Assim, o conceito “experiência social” historicamente vivida (THOMPSON, 1987 e 2002) ajuda a entender como o texto literário pode comportar o testemunho de vida, comportamentos, valores, percepções sobre o lazer, angústias, embates cotidianos, relações de poder, ideais de luta, táticas de inserção pública, social e política. De igual modo, estas “vivências pessoais” inseridas na história e constantes na obra literária demandam uma análise da “estrutura de sentimentos” (WILLIAMS, 1990). Ou seja, mediante a experiência dos autores (sujeitos sociais), no limite entre a ficção e a realidade, deve-se entender como se estruturaram os desejos reais e as possibilidades imaginadas por estes produtores culturais feitos agentes históricos, no campo das suas inquietações sociais, ora metaforizadas, omitidas ou denunciadas. No Brasil, os trabalhos de Nicolau Sevcenko (1995), Sidney Chalhoub (1991) e Leonardo Pereira (2004) demonstraram com pioneirismo e propriedade como uma obra literária está repleta de significados que aludem às transformações históricas e sociais.

Por sua vez, no campo da História Cultural, o conceito de “representação social” apresentado em Roger Chartier (1988) possibilita entender o processo histórico com suporte nas condições reais que permitiram a produção de um texto, seja ele um livro, jornal, panfleto, carta ou outro tipo de registro escrito. Para Chartier, as circunstâncias da produção escrita, as redes de sociabilidades em que estiveram inseridos os autores, os debates em que os escritores estiveram envolvidos no seu tempo histórico, as formas de produção, circulação e recepção do material impresso podem revelar os dilemas de uma sociedade na história. Isto porque um autor/ escritor é um agente social em sintonia com questões do seu tempo e por via dos seus escritos procura intervir no seu espaço social, participar das discussões correntes, mobilizar a opinião dos leitores e inserir suas reflexões na vida pública.

De igual modo, na historiografia brasileira, Sandra Pesavento (2007) reforça a compreensão das representações sociais com base na “sensibilidade”, ou das “formas sensíveis de representar a realidade por meio da arte e da literatura”. (2009). Assim, os elementos constitutivos do texto (estrutura narrativa, trama, personagens, imagens, metáforas, sinestesias etc) representariam as tensões sociais, jogos de interesses, visões de mundo, relações de poder e modos de pensar, entre outros aspectos relacionados aos agentes sociais no tempo histórico.

Nas últimas três décadas, estes autores influenciaram diversos trabalhos na historiografia brasileira, ampliando as perspectivas sobre o uso da Literatura como documento. Por sua vez, essa disposição repercutiu nas preocupações quanto ao manuseio do texto literário nas aulas de História. Assim como outras linguagens, a Literatura teve seu destaque junto aos professores-historiadores que compartilharam da experiência da pesquisa com os seus alunos. Ante esta realidade, novos desafios se apresentaram e outros autores se dedicaram a entender as fronteiras entre a História, a natureza da obra literária e o ensino de História.

4 Revisão da bibliografia sobre o tema

No Brasil, já faz algum tempo que os estudiosos apontam os desafios enfrentados pelo professor de História em seu cotidiano de sala de aula, entre eles, os recursos que podem auxiliá-lo (BITTENCOURT, 1997). Desta feita, o cinema, a música, a pintura, o museu, entre outras linguagens, fornecem aos professores de História um rico cabedal de temas para o estudo das sociedades ao longo do tempo (Magalhães Júnior e Vasconcelos, 2003). Assim como as demais linguagens, gradualmente, a Literatura se tornou nas últimas décadas um importante documento para o professor que faz do texto literário uma fonte de investigação do passado.

É vasta a bibliografia sobre as possibilidades de trabalhar a Literatura no ensino de História. Neste sentido, aqui foram priorizados alguns estudos que levantaram propostas e reflexões sobre o tema Literatura no Ensino de História. Como é sabido, a gama de estudos envolvendo a produção literária e a análise histórica é reflexo dos debates neste recorte, que se desenvolveu nas últimas três décadas. Não tardou para que os estudiosos do ensino de História apresentassem suas reflexões ao debate à época. É o que nos mostra a análise Ademar F. dos Santos e Cristiano Biazzo Simon, no artigo *A Literatura no Ensino de História: 30 Anos de Pesquisas* (2010). Segundo os autores, com a virada teórico-metodológica dos historiadores sobre a História econômica, foi possível o surgimento de trabalhos como o de Nicolau Sevcenko (1985), que defendeu a utilização da literatura na qualidade de fonte histórica. Esse debate aconteceu concomitante às considerações feitas sobre a sala de aula como local de produção de conhecimento. Isso permitiu o surgimento de outras práticas de ensino com maior liberdade e participação do professor no ensino-aprendizagem.

No final dos anos 1980, houve a emergência de reavaliar as práticas de ensino e identificar possibilidades novas que atendessem às expectativas sociais e políticas do período, de reestruturação do País e da própria educação, a fortalecer e ampliar a discussão sobre a produção do conhecimento em sala de aula. Essa perspectiva se multiplicou ano após ano nos encontros de História por todo o País, sobretudo, no Simpósio Nacional de História, promovido pela Associação Nacional dos Professores de História-ANPUH. Percebeu-se que houve um avanço significativo nas pesquisas envolvendo a Literatura e a História desde os anos 1990.

É desta década o artigo “Literatura no Ensino de História da Bahia: a obra de Jorge Amado” (1996) de Celeste Ma. Pacheco de Andrade. Em seu estudo, a autora apresenta o percurso

teórico do debate que envolveu a Historiografia e a Literatura do século XIX ao advento da Nova História. Reflete sobre a necessidade de capacitação dos professores junto aos referenciais teóricos e as ferramentas de análise da Nova História, concernente ao manuseio da fonte literária. Em seguida, a autora apresenta as contribuições da obra de Jorge Amado para o estudo da História da Bahia. O momento máximo desse artigo se dá quando a autora exprime os distintos elementos socioculturais que podem revelar aos alunos do 1º grau (hoje, ensino fundamental), de *Jubiabá*, *Mar Morto*, *Capitães de Areia* e *Bahia de Todos os Santos* (desigualdade social, violência urbana, abandono infantil, pluralidade das práticas religiosas etc).

O artigo de José Maria Gomes de Souza Neto e Stéphanie Monick Zumba de Lima (2004) mostra como a História da África está sendo posta na atual conjuntura da educação brasileira, desde a promulgação da Lei 10.639 de 2003⁵ e de como esta pode ser trabalhada com o uso da Literatura. Os autores destacam o texto *Glória dos Reis* (*Kebra Nagast*), escrito no final do século XIII, em ge'ez (“língua clássica da Etiópia”) para fins de análise. A obra narra a história de uma linhagem imperial, que entronca personagens como Davi e Salomão. Os autores abordam sobre a importância da temática do ensino, pois ajuda a superar os preconceitos étnicos e raciais, marcas do violento processo de exclusão que os povos africanos sofreram com o escravismo no Brasil. Reforça ainda o direito à cidadania dos afro-descendentes, tendo a Literatura como fonte histórica. Levanta como problemática a necessidade do profissional licenciado estar preparado para auxiliar os alunos a diferenciarem os limites entre o que é História e o que é Literatura. Os autores mostram as diferentes interpretações que ao longo dos séculos a obra *Glória dos Reis* foi alvo, que variou de crenças religiosas a olhares científicos ao logo da experiência histórica dos povos africanos. A oportunidade de

⁵ Conf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

utilizar esse livro é importante, pois, de acordo com os autores, a análise crítica concorre para uma desmistificação de conceitos antes enrijecidos e tidos como verdade absoluta.

Franciane Gama Lacerda e Geraldo Magella de Menezes Neto trazem, em *Ensino e Pesquisa em História: A Literatura de Cordel na Sala de Aula* (2010) a experiência do manuseio deste gênero literário na sala de aula, como documento de análise da História. Os autores apresentam como a pesquisa histórica em sala de aula está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a relevância desta prática ante a dicotomia “ensino X pesquisa”, dilema percebido pelos discentes nas atividades da disciplina Prática do Ensino de História, da Universidade Federal do Pará. Em seguida, realiza-se breve histórico de como e quando a literatura de cordel chegou à região Norte e de como esta se desenvolveu ali, principalmente, dos séculos XIX a XX. Do material analisado, se entendeu como aconteceu o apoio por parte dos segmentos populares ao governo de Getúlio Vargas. Destaque para a metodologia sugerida pelos autores, que vai desde os critérios de escolha dos cordéis elaborados pelos alunos do ensino médio e fundamental, à “leitura coletiva e em voz alta” dos cordéis, a fim de envolver os participantes no universo social e simbólico da cultura popular e da literatura de cordel.

Por fim, o texto de Antonio Germano Magalhães Junior, *A utilização da Literatura no Ensino de História: estabelecendo a trama como fronteira* (2007), retoma a discussão sobre as fronteiras entre a escrita da História e a escrita literária, como suas narrativas são marcadas por tramas estruturadas, ora de forma similar, ora de modo distinto. Após este percurso teórico, o desfecho do artigo traz a seguinte reflexão: como os professores poderão dispor da Literatura, como objeto de interlocução da vivência dos alunos e com o processo histórico, tendo em vista os diversos recursos audiovisuais e outros canais “que encantam pelas propostas de interação e construção conjunta dos ambientes e tramas: os ga-

mes, blogs, flogs ou quaisquer outros ambientes de que o usuário se sente autor”? A dica está em conceber estratégias para fazer da leitura uma prática atraente aos jovens, pois a Literatura e História trabalhadas conjuntamente, respeitando e interpretando suas diferenças, podem servir de fonte de conhecimento e prazer para alunos que a cada dia lêem menos e necessitam de mais conhecimento no enfrentamento das exigências de um mundo mais competitivo e exigente.

Os referidos autores têm em comum uma mesma preocupação: apontar os desafios, os limites e as possíveis estratégias metodológicas para se trabalhar a Literatura no ensino de História. Destarte, segue-se com algumas possibilidades de aplicação inspiradas nas discussões apresentadas anteriormente. Não se trata de “fórmulas” ou “modos de ensinar” História por via da Literatura. Almeja-se adicionar mais uma contribuição em meio aos diálogos em curso.

5 Sugestões de aplicação

Assim como outros documentos históricos, a Literatura tem suas especificidades. Logo, o professor-historiador precisa estar atento para não fazer uso desta fonte apenas para fins ilustrativos. Ele deve levar em conta certos critérios metodológicos. De acordo com Antonio Celso Ferreira (2011), algumas considerações são necessárias para o manuseio da Literatura como documento: a inserção e o papel da literatura nos contextos sociais e culturais, sua constituição e formas modificadas ao longo das épocas, sua relação com outras linguagens, os métodos apropriados para a sua análise e a distinção entre a narrativa histórica e a narrativa literária. Em linhas gerais, as dicas do autor facilitam também a compreensão do uso da fonte literária em sala de aula.

Ao selecionar dois textos em momentos históricos distintos, pode-se conferir a lucidez dessas reflexões, bem como outras

sugestões já expostas, concernentes ao debate teórico e aos estudos anteriormente apresentados. Escolheu-se aqui um trecho do romance *Iracema*, de José de Alencar, e o poema “Refúgio Eterno”, do poeta Lívio Barreto, integrante da Padaria Espiritual⁶. Uma leitura rápida pode sugerir a compreensão das obras através dos seus aspectos estéticos e literários, bem como suas relações com as correntes de pensamento da época. Propõem-se, entretanto, a princípio, investigar duas fases da experiência política brasileira. Além dessa perspectiva, se o professor-pesquisador ampliar a análise do texto literário a entender seus desdobramentos junto ao contexto histórico, certamente, a leitura desses documentos proporcionará aos alunos uma compreensão mais abrangente sobre as tensões sociais, a trama política, a inserção sociocultural dos escritores em sua época. Trata-se de mergulhar nas reentrâncias da narrativa literária e perceber por via das ondulações onde está a relação entre cada imagem, sensação, movimento no texto com as forças históricas e sociais do seu tempo.

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba;

Verdes mares que brilhais como líquida esmeralda aos raios do Sol nascente, perlongando as alvas praias ensombradas de coqueiros.

Serenai verdes mares, e alisai docemente a vaga impetuosa, para que o barco aventureiro manso resvale à flor das águas.

Onde vai a afouta jangada, que deixa rápida a costa cearense, aberta ao fresco terral a grande vela? Onde vai como branca alcíone buscando o rochedo pátrio nas solidões do oceano?

Três entes respiram sobre o frágil lenho que vai singrando veloce, mar em fora;

⁶ Agremiação literária fundada aos 30 de maio de 1892, em Fortaleza/CE. Entre os seus integrantes mais conhecidos estão Antônio Sales, Adolfo Caminha, Rodolfo Teófilo, Antônio Bezerra, Lívio Barreto, Álvaro Martins, Waldomiro Calvalcanti, entre outros. Conf. CARDOSO, Gleudson Passos. *A Padaria Espiritual*. Biscoito Fino e Travoso. – Fortaleza: SECULT/Museu do Ceará, 2006 (2. ed).

Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem (...) (ALENCAR, 1973, p. 07).

Este trecho é a abertura do romance de José de Alencar que consagrou o Ceará na historiografia literária brasileira. Os enunciados desta narrativa contêm elementos históricos marcantes, a destacar as relações José de Alencar, sendo um entre outros escritores da primeira fase do Romantismo no Brasil (conhecida como a geração “indianista”) e os interesses políticos das elites imperiais em consolidar um projeto de Estado Nacional em formação (GUIMARÃES, 1988). Além dos elementos narrativos já conhecidos da historiografia, deve ser levada em conta a inserção do autor junto ao quadro político da época, bem como seu texto como dispositivo de ação social, um recurso enunciativo, o exercício de um *poder simbólico* (BOURDIEU, 1996) sobre as demais representações de nação no Brasil.

À época em que o romance foi escrito (1865), a política imperial do Segundo Reinado estava vivenciando momentos de afirmação. Naquele período, o Brasil havia se envolvido na invasão do Uruguai durante a Guerra contra Aguirre (1864) e iniciado a Guerra contra o Paraguai (1864 – 1870). José de Alencar, ligado às elites imperiais, era deputado federal pelo Partido Conservador e herdeiro político da família Alencar Araripe que no Ceará apoiou o Golpe da Maioridade (1840). Estas informações iniciais são relevantes para entender o ambiente ideológico que autor e obra estiveram inseridos.

Haja vista a trajetória política do autor ante sua condição de intelectual, a conceber este grupo social como uma das “pilstras de sustentação do Império” (CARVALHO, 2003), nota-se o oportunismo da obra em angariar prestígio e apoio à política intervencionista de Pedro II sobre os países vizinhos na região sul-continental. A concepção harmônica da paisagem cearense,

a disposição dos elementos naturais, bem como a trama envolvendo o amor entre Martim (Soares Moreno) e Iracema, portanto, o colonizador “civilizado” e a nativa “doce e pacífica”, sobressaem às contendas internas provocadas pela guerra sangrenta entre os potiguaras (aliados do colonizador) e os tabajaras (adversários dos potiguaras).

As *representações sociais* da trama do romance podem revelar a sintonia da obra com os acontecimentos que marcaram tanto a experiência social-política-intelectual de José de Alencar, quanto o jogo de interesses na política imperial. É sabido que a base política de Pedro II esteve ancorada na manutenção dos interesses e privilégios dos barões e chefes políticos na Corte e, sobretudo, nas províncias (IDEM). Quaisquer medidas que comprometessem este jogo de interesses poderiam ameaçar a credibilidade do Imperador como estadista. Logo, por analogia, o romance possui uma mensagem de unidade política e ideológica em nome da “civilização brasileira”, em que tanto seus adversários internos quanto externos deverão ser combatidos. Isso está implícito tanto no espaço social cearense, marcado por conflitos facciosos internos daquela época (entre as famílias Paula Rodrigues X Fernandes Vieira, respectivamente, liberais e conservadores), quanto nos impasses da política externa que deveriam ser solucionados como a intervenção brasileira no Uruguai e no Paraguai. Aqui, se percebe a obra literária como artifício simbólico a angariar prestígio e apoio à política imperial. Nesta perspectiva, aproximando a trajetória do autor, o conteúdo narrativo da obra, o público a quem foi dirigido o texto (às elites esclarecidas) e a inserção destes elementos no campo das tensões históricas do período, vê-se que *Iracema* não foi apenas um romance, mas, um texto carregado de intenções políticas metaforizadas.

Outro texto, este já de um período posterior, apresenta outra experiência social por parte de um homem de letras. O

poema “Refúgio Eterno” (BARRETO, 1970), inserido no livro *Dolentes*, livro póstumo do poeta granjense Lívio Barreto, tem uma conotação diferente do texto anterior. A princípio, os versos exprimem uma ideia de intimismo, sensação de abandono, não pertença a algum espaço, instituição ou grupo social, como se revela em várias passagens de sua obra. O confinamento insular dos seus desejos parece remeter a uma descrença em relação à sociedade e os valores em sua volta. Este descontentamento com a realidade cotidiana, bem como a inquietude com as suas condições de vida, dentre outros aspectos, podem ilustrar em sua obra diferentes passagens da sua experiência.

Pois que a vida é um sonho à toa	Pois se Deus, o eterno sábio,
Pelo deserto do mundo,	Permite (que enigma atroz!)
Árido, triste, infecundo,	Que a idéia morra no lábio
Onde a alma cansada voa;	Como a verdade na voz;

Pois que da alegria imensa	Se tudo tomba, naufraga,
– Herança do nosso berço –	Da vida nos vagalhões;
Fica o amargor de descrença,	E a espuma desfaz a vaga,
Sombra do nosso Universo;	E as dores as ilusões,
(...)	(...)
Pois se a mão que nos afaga	Se tudo mente, atraiçoa
Hoje, amanhã nos açoutra	Aqui, se tudo é mentira,
E a idéia é como uma vaga,	Poeta! Abraça-te à lira,
E o crânio uma veia rota;	Alma – abre as asas e voa,

Pois se a noite da traição	Rasga das nuvens o véu
De trevas horrendas, mudas,	Corta o Oceano azul,
Ri-se de Cristo e Catão	E vai, andorinha exul,
E elege um tirano: Judas;	Fazer o teu ninho no céu.

Pouco conhecido, faz-se necessário saber quem é o autor destes versos lânguidos e tristes. Lívio Barreto “nasceu na fazenda do Angicos, distrito de Iboaçú, da comarca de Granja (...) a 18 de fevereiro de 1870”. (TEÓFILO, 1895. p. 01). Os tempos de menino foram vividos naquela paisagem rural, sempre presente em nostalgia nos seus versos. Na infância, Lívio Barreto conviveu com alguns infortúnios, entre os quais a estiagem de 1877/1879. Aos oito anos de idade, ele passou a residir no centro urbano de Granja. Esse incidente decorreu das contendas partidárias do seu pai com um chefe político local. O seu ingresso no mundo letrado se deu quando ele passou a frequentar o Gabinete Granjense de Leitura. “Ai ele aprendeu com o professor Francisco Garcez dos Santos as primeiras letras”. (IDEM). A entidade teve considerável repercussão, concernente ao seu “Curso Noturno – para lecionar as primeiras letras às classes” e “para os trabalhadores e filhos destes” (*GRANJENSE*. Ano II, n^os 07 e 08, 20 e 27/fevereiro/1881. p. 02); no entanto, ainda criança, ele teve que deixar os estudos para dedicar-se ao “ofício no balcão”, ajudando seu pai, pois sua família era grande e ele ajudava no sustento dos seus irmãos menores. Dali, aos 18 anos, ele foi se aventurar em Belém. Seu sonho era se tornar um “distinto homem do talento”; desejava viver das letras, no entanto, não obteve êxito, onde continuou o ofício de caixeiro-balcão na Loja Mariposa. Voltou ao Ceará, primeiramente, em Granja, em 1891, e após, em 1892, fez morada em Fortaleza, onde integrou o grupo Padaria Espiritual. Sem realizar o seu sonho, retornou a Granja, mudou-se para o Camocim em 1893 e aos 29 de setembro de 1895 ali morreu, no balcão da Companhia Maranhense de Navegação e Vapor, vítima de “congestão cerebral”.

Essas informações biográficas podem apontar aspectos sobre o conteúdo do poema citado há pouco. Independentemente, porém, do estilo, mesmo a considerar a autonomia artística da obra, o texto literário, como outro documento histórico, preci-

sa estar inserido no contexto das forças sociais do seu tempo, para que possua alguma relevância no estudo da História. Uma abordagem da História Social pode levantar alguns indícios da *experiência social* vivenciada pelo autor junto aos dilemas cotidianos de sua época. Lívio Barreto era um “homem de pequena profissão”, termo de época referente aos trabalhadores de menor projeção econômica e social – ligados ao comércio, às fábricas de beneficiamentos, ao setor portuário, aos melhoramentos urbanos e, sobretudo, aos trabalhos informais.

Ele era, entretanto, também um homem de letras e, como tantos outros, acreditava que, pela familiaridade com as letras, poderia angariar algum prestígio social, ocupar um cargo público ou trabalhar na redação de algum jornal, algo bem comum naquele final de século XIX. Como boa parte dos letrados de origem social menos expressiva, porém, ele não foi apadrinhado por nenhum chefe político, não se deixou inserir em nenhum dos nichos de poder sob a chefia das facções que orientaram a vida brasileira no início da Primeira República. Em verdade, o recém-implantado regime republicano não rompeu com a influência personalista nas esferas do poder, inviabilizando o sonho de muitos homens de letras que, inspirados na imagem da “sociocracia” de Auguste Comte (1991), o Estado deveria ser ocupado pelos “homens de talento”.

Em verdade, a inserção de Lívio Barreto no mercado de trabalho foi aquela “fase inicial da formação” da classe operária no país, em que ocorreram profundas modificações no sistema de transportes e nos serviços ferroviários”, quando “a exportação assumiu proporções consideráveis, gerando um significativo excedente econômico”. (FAUSTO, 1983. p. 13-36). Quanto ao ofício de caixeiro, profissão bastante requisitada nas atividades comerciais, era equivalente a um “escravo branco”, “criado de servir”, no dizer de Rodolfo Teófilo (1927). Geralmente, eles moravam com o proprietário do estabelecimento comercial,

num quarto aos fundos da loja ou da casa deste, a realizar serviços domésticos para além das obrigações no comércio (IDEM). É válido lembrar que, naquele tempo, os protestos contra as degradantes condições de trabalho no comércio, dentre outras reivindicações, motivaram as campanhas em prol de melhorias para os comerciários, em grande parte tomadas à frente pela Phenix Caixeiral, entidade fundada em Fortaleza, no ano de 1893 (CARDOSO, 2009). De modo geral, a experiência social do trabalhador brasileiro no início da República foi marcada pela violência, segregação social, abandono dos direitos civis e usurpação dos direitos políticos, a lembrar da Constituição de 1891, que inviabilizava este grupo social de participar dos pleitos eleitorais.

A vivência de Lívio Barreto sobre a República foi aquela que ocorreu no dia em que ele chegou a Fortaleza, aos 16 de abril de 1892, “quando esta capital era um campo de batalha e as bombardas estoiravam incessantemente, vomitadas pelos *Krupps* da Escola Militar”. (TEÓFILO, 1895). Ele testemunhou a violência dos conflitos entre os grupos militares, deodoristas e florianistas, respectivamente, entre os defensores da permanência do resistente Gen. Clarindo de Queiros no governo do Estado (apoiado pelos dissidentes do Centro Republicano) e aqueles que reivindicaram o empossamento do Cel. Liberato Barroso, ligado ao Comendador Nogueira Accioly e ao jornalista João Cordeiro. Esta passagem, juntamente com outros episódios já apreciados, relacionados à sua frustração como letrado, trabalhador e inserido num momento tenso da vida política e social brasileira, ou seja, a consolidação do regime republicano, esteve presente em muitos de seus versos, em que palavras como “árido”, “triste”, “infecundo”, “traição”, “acoite”, “Judas” demonstraram sua insatisfação com o ambiente social em que estava inserido. Por outro lado, “céus”, “paraísos”, “horizontes”, “nuvens”, “crepúsculos” expressam outro campo de enunciação: a fuga para o

passado, o idílio, a infância onde ele guardava as melhores lembranças de sua vida.

Esses dois exercícios de análise dispuseram-se, à luz dos referenciais teórico-metodológicos da História Cultural e da História Social, demonstrar como trechos de obras literárias podem elucidar alguns aspectos da sociedade em que cada obra e autor estiveram inseridos. Como já foi dito, não se trata de fórmulas prontas e acabadas, mas uma entre muitas possibilidades do professor-pesquisador, juntamente com seus alunos, conhecerem mais de cada tema da História estudada em sala de aula, através de uma obra literária. A escolha dos textos, a metodologia adotada, as ferramentas teóricas utilizadas e o(s) produto(s) que sairá(o) de uma atividade como esta caberá ao professor que, mediante ao seu esforço intelectual, domínio dos materiais e envolvimento nas dinâmicas adotadas, fará da fonte literária, assim como qualquer outra linguagem, um caminho de investigação do passado, despertando a curiosidade, o senso crítico e o interesse pela leitura junto aos estudantes. A seguir, serão apresentados alguns relatos de atividades desenvolvidas, a destacar seus limites, resultados e desafios, quanto ao uso da fonte literária no ensino de História.

6 Relato de experiências

Os dois momentos que serão apresentados aqui merecem destaque pelas estratégias utilizadas e pelos temas escolhidos. As diferenças sociourbanas poderiam também ser evidenciadas, mas, tratando-se do grupo – jovens de 13 a 15 anos – e do seu acesso aos atrativos lúdicos nos *games*, *blogs*, redes sociais da internet e outros recursos tecnológicos, essas disparidades não foram consideradas em razão da democratização dos diferentes produtos audiovisuais popularizados na última década.

A primeira situação ocorreu no Colégio Sapiens, situado no Bairro da Aldeota, bairro de classe média-alta da cidade

de Fortaleza. Em meados de setembro de 2010, os professores Marcelo Amoreira (História) e Luciana Chaves (Literatura) se dispuseram a realizar uma atividade com seus alunos do 8º ano. A ideia era trabalhar com o romance *A Normalista*, de Adolfo Caminha, e observar aspectos relacionados à História do Brasil no início da República, bem como o ambiente literário e intelectual no final do século XIX. A leitura da obra foi realizada, mas trazê-la para o debate em sala de aula pareceu aos professores uma dinâmica pouco atraente, afinal os alunos são da geração do “impacto visual”.

Eles tiveram a ideia de realizar uma aula de campo. O roteiro seria os espaços urbanos mencionados em *A Normalista*. Logo, a metodologia pensada para articular com outras em desenvolvimento (leitura do texto, levantamento de questões pertinentes ao conteúdo de cada disciplina) foi a da sensibilização mediante a visualização, *in loco*, dos logradouros mencionados no texto literário. Conversaram então com a Coordenação Pedagógica da escola, que apoiou a iniciativa. Em seguida, entraram em contato com o professor da disciplina História do Ceará, do Curso de História da UECE, à época, um dos autores deste texto, para auxiliá-los nesta atividade. Partiram então para a visita técnica, após os três professores tecerem algumas estratégias metodológicas, a destacar: 1 – a realização de uma aula conjunta com os dois professores sobre o romance, analisando os aspectos históricos e literários da obra. 2 – a definição do roteiro da aula de campo; 3 – a garantia de que todos os alunos estivessem com a leitura do romance; 4 – que eles formulassem questões referentes ao livro em articulação com a visita técnica; 5 – por fim, um novo encontro com os dois professores e seus alunos aconteceria para um novo momento de reflexão, após a atividade de campo.

O percurso iniciou pelas ruas e avenidas do bairro em que se situava a escola, a Aldeota ou *Aldeiota* (pequena aldeia) como era denominado à época em que *A Normalista* foi escrito. Foram

passadas aos alunos informações sobre os antigos moradores do bairro (pequenos agricultores, sitiantes, pescadores etc) e a sua condição socioespacial no final do século XIX, a de ser um arrabalde, subúrbio da Capital. Em seguida, chegou-se às proximidades do Centro Cultural Dragão do Mar pela Avenida D. Manoel, antigo *boulevard* que separava o perímetro central da cidade da antiga *Praia do Peixe* (atual Praia de Iracema) e do Bairro do *Outeiro* (início da Avenida Monsenhor Tabosa).

Após esse trecho, pela Rua Pessoa Anta, foram observados outros lugares de referência das origens históricas da cidade: a antiga *Fortaleza de N. S. d' Assunção* (10ª Região Militar), a Catedral Metropolitana (que foi edificada no lugar da antiga *Matriz de S. José*). Subindo a Rua João Moreira (antiga *Ladeira da Misericórdia*), o grupo fez o seguinte percurso: Passeio Público, Praça do Ferreira, Rua Barão do Rio Branco (antiga *Rua Formosa*) e Praça do Leões (antigo *Largo do Rosário*). Em todo o trecho, foram observados o que restou da arquitetura histórica do período, os locais dos antigos cafés à Praça do Ferreira, o Museu do Ceará (antiga *Assembléia Provincial*), a Igreja de N. S. do Rosário e o Palácio da Luz, que abriga a Academia Cearense de Letras, antiga sede do governo local. O fim da atividade deu-se com o retorno à escola, já no horário dos jovens voltarem para casa com seus responsáveis. Ao longo do percurso, inúmeras perguntas foram aparecendo, contagiando todo o grupo, em que se observou a participação em peso dos alunos, junto às curiosidades relacionadas tanto ao romance quanto aos novos elementos que surgiram na atividade de campo.

O que foi constatado pelos professores na ocasião do encontro de suas disciplinas com os alunos foi além das expectativas. Envolvidos pela leitura do romance, os alunos elaboraram reflexões que fizeram com que eles entendessem o ambiente intelectual em fins do século XIX, as relações entre os intelectuais e a República, os espaços de sociabilidades letradas, o papel do

homem de letras naquele período e as características do romance de Adolfo Caminha junto à estética do Realismo, pois eles conseguiram visualizar na aula de campo alguns cenários urbanos retratados fidedignamente pelo autor de *A Normalista*, a fazer jus às características daquele movimento literário.

O que mais surpreendeu, no entanto, veio para além do romance, mas, aliado à sua leitura. Com as paisagens descritas pelo autor do século XIX e a constatação, *in loco*, desses espaços, os alunos desenvolveram uma percepção mais aguçada das transformações que os espaços da Capital cearense sofreram do final do século XIX ao início do século XX. A especulação imobiliária da região leste da cidade (Aldeota, Papicu, Edson Queiroz) nas últimas décadas, a mobilidade sociourbana, a ocupação e distribuição social na cidade ao longo do tempo, bem como a arquitetura histórica, os costumes do passado que ainda se mantêm no centro comercial de Fortaleza, entre tantos outros temas, são alguns dos aspectos que despertaram a curiosidade dos alunos instigados pela leitura de um romance nas aulas de História e Literatura.

O outro momento também envolveu um dos autores deste texto, desta vez, convidado a ministrar uma oficina de História e Literatura na “Semana do Livro” do Colégio Teleyos, situado no Conjunto Esperança, bairro da periferia de Fortaleza. O tema escolhido foi “Uma Viagem ao Mundo Medieval”, envolvendo alunos de várias séries do Ensino Fundamental Maior e do Ensino Médio. A oficina foi realizada em um auditório com capacidade para 50 pessoas aproximadamente. Seu objetivo era fazer com que os alunos percebessem, através das fontes de época, a experiência vivida nas cortes ibéricas durante o período da Reconquista Cristã (séc. XI – XV)⁷, bem como as características do imaginário cristão naquela realidade.

⁷ Período de formação dos Estados Monárquicos Cristãos e a expulsão do domínio dos Califados Islâmicos na Península Ibérica.

O primeiro momento foi indagar os alunos com as seguintes perguntas: Quem possui sobrenome como Guimarães, Mesquita, Lobo, Amaral, Matos, Cardoso, Lopes? Vocês sabem qual a origem desses sobrenomes e outros de origem portuguesa, galega e castelhana? As perguntas geraram um *frisson* entre os alunos. Em seguida, veio a explicação do conteúdo histórico sobre a relação desses sobrenomes com o processo de formação dos reinos cristãos ibéricos. O próximo passo foi a exibição dos brasões e escudos de armas de cada sobrenome, juntamente com um breve relato da origem de cada um. Alguns alunos não entenderam por que os seus sobrenomes não foram mencionados ou os brasões não estavam ali, fez-se logo necessária a intervenção dos professores para explicar que alguns sobrenomes possuem origem brasileira (Araripe, Piancó etc). Em seguida, veio o contato dos alunos com as trovas do Cancioneiro Popular Português⁸, escritas em língua arcaica.

A primeira impressão foi um misto de sensações – espanto, confusão e perplexidade. O impacto causado pela grafia dos textos antigos era esperado. Novamente o *frisson*, a curiosidade pela linguagem e escritas do passado, mas nada além disso. Em seguida, alguns alunos foram sorteados para fazerem a leitura em voz alta, o que trouxe risos e gargalhadas ao grupo. Depois, fez-se a escuta de *Milagres Fremosos* (Milagres Maravilhosos) e *Entre Av'e Eva* (Entre Ave [Maria] e Eva), trovas musicadas de autoria do rei Afonso X, o Sábio (1221-1284). Aqui, os risos novamente vieram à tona, mas, desta vez, não causou tanto espanto, pois se percebeu certo interesse pelo que foi ouvido. Por fim, a projeção de imagens de época, pinturas, mapas e fotos de edificações do Medievo (castelos, mosteiros, capelas, muralhas, vilas) que retrataram o ambiente

⁸ Conf. LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro et alii. *Cantigas Galego-Portuguesas*, 2011 (Acesso permanente: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>).

das cortes ibéricas, as guerras da Reconquista, bem como a espiritualidade do período.

Após a realização dessas etapas, retomou-se a leitura dos textos, desta vez, de modo pausado, deixando espaço para tirar dúvidas a apreender alguns termos e expressões menos inteligíveis. O surpreendente foi constatar que já existia certa familiaridade com algumas passagens, mesmo com o breve contato com os versos redigidos em língua arcaica. Mais uma vez, realizou-se a execução das músicas de época, juntamente com a exibição das imagens. Então, veio a parte final da oficina: a exposição do tema pelos alunos.

Em linhas gerais, o que se percebeu foi o entusiasmo da maioria dos participantes em levantar suas impressões. Com a ajuda do facilitador, os alunos desenvolveram considerações acerca do que eles sentiram na oficina, a estabelecer a articulação entre o processo de Reconquista na Península Ibérica, a formação dos reinos cristãos naquela região da Europa, a religiosidade aliada ao militarismo e ao combate ferrenho à “heresia” islâmica. Outros temas levantados foram relacionados às forças históricas e sociais do período, como a formação dos Estados Nacionais, a origem das Cruzadas, o ambiente cortesão, as relações vassálicas, a sexualidade e o imaginário cristão medieval.

No segundo relato, o que pôde ser vislumbrado foi o cruzamento da fonte literária com outros documentos históricos, a música e as imagens de época. Essa sintonia com outros objetos despertam a curiosidade, facilitou a compreensão quanto às forças históricas e sociais do período histórico estudado, bem como possibilitou que alunos apresentassem as próprias impressões. Assim, comparado com a experiência anterior, realizada no Colégio Sapiens, o que se constatou nos dois casos foi a que a Literatura pode ser um documento histórico viável para a análise do passado. Devem ser incorporadas à sua análise, entretanto, outras linguagens, outros tipos de documentos e metodologias

que extrapolem a rotina protocolar da sala de aula, a fazer do texto – com escrita formal ou arcaica – um recurso atraente, que aguace a imaginação. o senso crítico dos alunos e desperte o interesse pela produção do conhecimento histórico.

7 Considerações finais

De acordo com o que foi vislumbrado neste artigo, observou-se os desafios e possibilidades de se fazer uso da Literatura como documentação de análise nas aulas de História. A trajetória do debate teórico que envolve os campos da historiografia e da crítica literária, bem como os limites que existem entre seus objetos de análise (o processo histórico e a obra literária), tiveram reflexo direto junto às preocupações e desafios levantados por diferentes autores nas últimas três décadas.

As sugestões de atividades e os casos mencionados aqui, se apresentam como possibilidades de trabalho e testemunhos somados às experiências que acontecem no cotidiano de alguns professores-pesquisadores de História. É com esta troca de informações, perspectivas metodológicas, considerações teóricas e vivências da rotina escolar compartilhadas que se vislumbram o aprimoramento e a diversificação dos usos da Literatura no Ensino de História.

8 Referências

- ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Editora Três, 1973.
- ANDRADE, Celeste P. de. “Literatura no Ensino de História da Bahia: a obra de Jorge Amado” IN: *Sientibus*, 1996 (Disponível em http://www2.uefs.br/sientibus/pdf/14/a_literatura_no_ensino_da_historia_da_bahia.pdf).
- BARROS, José d’Assunção. *Teoria da História*. Os Primeiros Paradigmas: Positivismo e Historicismo. Vol. II. – Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org). *O saber histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. *Os Reis Taumaturgos: o caráter sobrenatural do Poder Régio – França e Inglaterra*. São Paulo: Cia das Letras, 2005. 3. ed.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BURKE, Peter. *A Escola do Annales. A Revolução Francesa da Historiografia (1929-1989)*. (Tradução Nilo Odália). São Paulo: Editora UNESP/ Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, 1992. 2. ed.

CARDOSO, Gleudson Passos. *A Padaria Espiritual. Biscoito Fino e Travoso*. Fortaleza: SECULT/ Museu do Ceará, 2006. 2. ed.

CARDOSO, Gleudson Passos. “*Bardos da Canalha, Quaresma de Desalentos*”. Produção Literária de Trabalhadores em Fortaleza na Primeira República. (Tese de Doutorado). Niterói: Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal Fluminense/ PPGH-UFF, 2009.

CARVALHO, José Murilo. *A Construção da Ordem/ Teatro de Sombras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHALHOUB, Sidney. A História nas histórias de Machado de Assis: uma interpretação de Helena. In: *Primeira Versão*. Nº 33. Campina: IFCH/UNICAMP, 1991.

CHARTIER, Roger. *História Cultural, entre Práticas e Representações*. Lisboa: Difel; 1988.

COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva/ Discurso preliminar sobre o conjunto do Positivismo/ Catecismo Positivista*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DARNTON, Robert. *Boemia Literária e Revolução. O submundo das Letras no Antigo Regime*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

DUBY, Georges. *O tempo das Catedrais: a Arte e a Sociedade*. Lisboa: Estampa, 1988.

FAUSTO, Boris. *Trabalho Urbano e Conflito Social (1890 – 1920)*. 4. ed. São Paulo: Difel; 1983.

GRANJENSE. Ano II, nºs 07 e 08; 20 e 27/fevereiro/1881.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos Tópicos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, 1988, p. 05-27.

LA CAPRA, Dominik. Rethinking Intellectual History: texts, contexts, language. In: *Comparative Literature – Autumn*. Vol. 37, nº 4, 1985, p. 359-361.

LACERDA, Franciane Gama e MENEZES NETO. Geraldo Magella de. “Ensino e Pesquisa em História: A Literatura de Cordel na Sala de Aula” IN: *Revista Outros Tempos*. Vol. 7, No 10, 2010 – Dossiê História e Educação (Disponível em http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Franciane_Gama_Geraldo.pdf)

LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média. Tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. Lisboa: Estampa, 1980.

LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

LIMA, Stéphanie Monick Zumba e SOUZA NETO, José Maria Gomes de. A Literatura, fonte primária para o Ensino de História. In: *Anais do XIII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB* (Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004).

LOPES, Graça Videira; FERREIRA, Manuel Pedro et alii. *Cantigas Galego-portuguesas*, 2011. (Acesso permanente: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp>).

MAESTRI, Mario “História e Romance Histórico: Fronteiras”
IN: *Revista Novos Rumos*, ano 17, nº 36, 2002.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano e VALCONCELOS, José Gerardo. (Orgs.) . *Linguagens da História*. Fortaleza: Imprece, 2003. v. 1

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. “A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira” IN: *Anais do ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – 2007* (Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0417.pdf>).

PEREIRA, Leonardo Miranda de. *O carnaval das Letras. Literatura e folia no Rio de Janeiro do Séc. XIX*. 2. Ed. Campinas: EDUNICAMP, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jataí. Cidades Visíveis, Cidades Sensíveis, Cidades Imaginárias. In: *Revista Brasileira de História*. Vol. 27, nº 53. São Paulo: RBH/ANPUH, 2007.

_____. Cidades Imaginárias: Literatura, História e Sensibilidades. In: *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 6, Ano VI, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

REIS, José Carlos. *A História. Entre a Filosofia e a Ciência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Ademar Firmino dos e SIMON, Cristiano Biazzo. “A Literatura no Ensino de História: 30 Anos de Pesquisas” IN: *Anais do VIII SEPECH – Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Universidade Estadual de Londrina (Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AdemarFSantos.pdf>).

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Cristiano Cezar Gomes da. “Entre a História e a Literatura: As Múltiplas Letras, os Múltiplos Tempos, os Múltiplos Olhares em Graciliano Ramos” IN: *Revista Fenix*, 2007.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de; LIMA, Stéphanie Monick Zumba de. Literatura. Fonte primária para o ensino de História da África. In: *Anais do XIII EEPH, ANPUH-PB*, 2004. Disponível em: [TEÓFILO, Rodolfo. *O Caixeiro \(Reminiscências\)* – Fortaleza: Typographia Minerva, 1927.](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/TEÓFILO, Artur. IN: O Pão. n°26. Ano II. 15/ outubro/ 1895. p. 02.</p>
</div>
<div data-bbox=)

THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. (Trad. Denise Bottmann). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Vol. 1, 2 e 3. Col. “Oficinas de História”.

_____. *Os Românticos. A Inglaterra na Era Revolucionária*. (Trad. Sérgio Moraes Rego Reis). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade. Na História e na Literatura*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.



ENSINO DE HISTÓRIA: MÚSICA EM SALA DE AULA

WAGNER CASTRO

Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará, mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Perspectivas e Abordagens pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do NHIME (Núcleo de História e Memória dos Historiadores da Educação) da Faculdade de Educação (UFC). Pesquisador atuante e credenciado junto ao CNPq do grupo „História & Culturas“ da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador da música cearense, cantor e compositor com dois cds editados, „Ambiguidades“ e „Pão“. Professor da Faculdade 7 de Setembro (FA7) e da Faculdade Maurício de Nassau e ex-professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Professor e coordenador do Ensino Médio do colégio 7 de Setembro. Autor dos Livros didáticos: „História Antiga e Medieval“, „Ciências Humanas“ em fascículos e do livro: „No Tom da Canção Cearense: do rádio e tv, dos lares e bares na era dos festivais (1963-1979)“.

E-mail: <wagnercastro@netbandalarga.com.br>.

ANA LUIZA RIOS MARTINS

Possui Graduação em História – UVA (2008), Especialização em História do Brasil – INTA (2009), Mestrado em História e Culturas – UECE (2012) com bolsa da CAPES. Atualmente é doutoranda em História (UFPE) e Bolsista da CNPq. Leciona nos cursos de Graduação em História e Especialização em História do Brasil da UVA – IDECC e participa do Grupos de Pesquisa DÍCTIS – Laboratório de Estudos e Pesquisa em História e Culturas; e Memória e Imagem. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Popular, Tradição e Música.

E-mail: <luiza_sky@yahoo.com.br>.



1 Introdução

As discussões sobre o ensino de História foram acirradas por educadores e pesquisadores em meados dos anos 1980. Nos idos dos anos 1990, com as traduções da Micro-História e da História Nova e suas novas perspectivas e abordagens (ampliando as fontes e do conceito de documento como sendo todo e qualquer objeto capaz de nos dar informações acerca de um passado), a escrita da História mudou, as produções ampliaram-se, mas o lugar privilegiado dessas discussões, a sala de aula, não mudou nem a sua formatação de aula. Isso porque os professores não acompanharam as novas perspectivas, as novas metodologias para o ensino de história.

Para o historiador francês Michel de Certeau, há uma tendência do historiador de reviver um passado e de restaurar um esquecimento de homens e das suas realizações deixadas. Encarar a História como operação historiográfica, para Certeau, é, “de maneira limitada compreendê-la como relação de um *lugar* e de *procedimentos*, entendendo a combinação de um *lugar* social, de *práticas* “Científicas” e de uma *escrita*. Em relação a um lugar social a ser pesquisado, Certeau faz a seguinte advertência: “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural”. E continuou: “Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, de **artistas**, etc.”¹ (grifo meu)

¹ CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 66.

São esses lugares separados pelo tempo, sem cair no anacronismo da produção sócio-econômico, político e cultural, de ensino, de uma categoria de artistas que me levou a buscar pistas e uma leitura mais detalhada e mais criteriosa sobre as possíveis relações e produções no que diz respeito à arte, especialmente a música e do seu sentido educativo.

Alguns motivos podem explicar a ausência de conhecimento por parte dos professores: o não acesso à produção historiográfica sobre o assunto, a profissão como bico, a má formação dos estudantes no curso de História (e aí me incluo quando era aluno da Universidade) em relação às disciplinas Metodologia e Didática, ou seja, a um processo que deveria obrigatoriamente existir na Universidade, um processo continuado de *formação de professores*. Como a educação é um processo, seria aconselhável que tais disciplinas fossem ministradas por professores que tivessem no mínimo dez anos de experiência no magistério no ensino médio, pois só a teoria não basta, pois o ensino é uma prática.

Há poucos anos um supervisor de uma escola privada (um homem culto e admirador da arte, especialmente a música) chamou-me e pediu a minha opinião a respeito de um livro paradidático que ele pretendia adotar nas séries do 1º e 2º do ensino médio. Tratava-se do livro: *Brasil Século XX: ao pé da letra da canção popular*, de Luciana Salles Worms e Wellington Borges Costa, prêmio Jabuti de 2003 de melhor livro didático do Ensino Fundamental e Médio.

Ao analisá-lo, disse-lhe: ‘O livro é excelente, pois aborda a história do Brasil a partir das canções, assim os alunos se sentirão seduzidos e com certeza, ao ouvirem e interpretarem as letras, irão interessar-se mais pela história daquele período. Pode e deve adotá-lo’. No meio ano do segundo semestre do ano letivo, ele chamou-me outra vez e disse: ‘Os professores estão achando o livro muito ruim e o pior é que dizem que não sabem trabalhar em sala com música e história, pois não conhecem nem mesmo

algumas canções e do que tratam as letras. E disse: 'quero que você me ajude'!

Daquele dia em diante, percebi a gravidade do problema e, não posso negar; a partir de então, passei a acreditar na ideia que eu não levava muito a sério a *formação de professores*. Em verdade não era uma resistência deliberada (gratuita); tampouco preconceito com o ideário dos pesquisadores-educadores que a defendiam, mas pela minha trajetória ao aprender de forma empírica os procedimentos e métodos de ensino no dia em que me determinei a levar o violão para a sala de aula, pelas experiências, passei a entender qual o momento ideal para trabalhar a música na aula.

Mas no dia em que me determinei a levar o violão e tocar em sala, nunca esquecerei. Foi em uma sala de cursinho com cerca de 250 alunos. Eu estava trabalhando com a turma o período recente da História do Brasil, conhecido como regime civil-militar. Ao chegar com o violão, o coordenador perguntou para onde eu ia com aquele violão. Disse-lhe: 'Vou tocar para os alunos'. E ele disse: 'De jeito nenhum! Isso vai dar confusão'. O supervisor que me conhecia, ao presenciar a cena, disse-lhe: 'Pode deixar, ele sabe o que faz'.

Depois de explicar por 20 minutos o período e as questões envolvendo militares (censura, prisões, exílios, tortura e artistas), pedi que abrissem a apostila para cantar a canção, *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil para analisar a letra depois. A música não tem uma execução simples. Quando comecei a cantar, os alunos acompanharam, então, subitamente, no meio da canção faltou energia no colégio e a sala ficou totalmente escura. Pensei por um instante: vai acontecer o que o coordenador prognosticava; vai dar confusão. Mas não parei de tocar e cantar e, para a minha surpresa, os alunos não (gritaram ou vaiaram) como é mais ou menos comum nessas situações em sala de aula. Ao contrário, cantavam com emoção. Devo admitir que fiquei arre-

piado, e pensei: de hoje em diante não deixarei mais de levar o violão quando for pertinente para a sala.

Obviamente, hoje estamos trocando experiências com outra geração que têm outras referências musicais e, portanto, outras audições. E, dependendo da escola e seus equipamentos, como multimídias e lousas digitais, as canções podem ser trabalhadas não só apenas pela execução do professor ou de um aluno, mas também pela imagem dos artistas interpretando as canções.

A música parece, no entanto, se encontrar ainda nesse desajuste no processo ensino-aprendizagem. De fato, os livros didáticos têm melhorado bastante, sobretudo por não abordarem apenas as questões meramente política e econômica da História, mas trabalhando uma visão mais social e cultural, todavia muito deve e precisa ser melhorado no que concerne às outras áreas do conhecimento, como a música, a poesia, o teatro e o cinema no ensino de História.

O capítulo pretende oferecer algumas indicações aos professores sobre como trabalhar a música e a História do Brasil com os alunos em sala. Este artigo busca dar indicações sobre o ensino, música e História do Brasil, começando com a análise das canções do fim do século XIX e início do XX e se estendendo em fins dos anos 1950 e de 1960/70.

Busca primeiramente entender a história do Ceará desde a discussão proposta por compositores locais que cantaram os problemas políticos, sociais e culturais do estado no período que abrange o fim do século XIX até o fim do século XX. A música do fim do século XIX e início do século XX foi marcada por discussões em torno da política, sobretudo através das figuras de Antônio Sales, Antônio Rayol e Oscar Feital; e da cultura popular, relevando questões em torno do meio, raça e do folclore, a partir das figuras de Alberto Nepomuceno, Branca Rangel, Juvenal Galeno, Ramos Cotôco, Teixeira e Carlos Severo.

Na virada do século XIX para o XX, ocorreram inúmeras transformações no Ceará. No período em que o Brasil passava pela queda do Império e implantação da República, a nossa Província abolia os seus escravos e presenciava o aparecimento do capitalismo em Fortaleza, que culminou em um longo processo de urbanização. Existiam planos de modernização na Capital que incluíram a “remodelação” do espaço urbano, ou seja, a “disciplinarização” do crescimento da cidade. Com o intuito de evitar a expansão desordenada, o engenheiro Adolfo Herbster preservou o traçado xadrez de Silva Paulet, vislumbrando a possibilidade de ocupação das áreas periféricas, fato que não custou a se tornar realidade, enquanto as novas elites econômicas e intelectuais, compostas por comerciantes ligados ao comércio interno e externo, de profissionais liberais como médicos e advogados, e a classe média de pequenos comerciantes, artistas, poetas e os demais trabalhadores letrados, ocupavam e valorizavam as áreas centrais da cidade, as regiões mais afastadas e com menores condições de infraestrutura foram legadas aos pobres, negros e migrantes do interior do Estado.

Esse sistema de ocupação dos espaços, inspirado nas reformas do Barão de Haussmann em Paris, contribuiu para que as diversões das camadas abastadas fossem isoladas em clubes e salões. Nesses ambientes, as elites tentavam se distinguir socialmente, apropriando-se de bens culturais trazidos da Europa, como os livros de August Comte, as vestimentas de seda, os pianos *Essenfelder* e *Doner & Sohn*, que eram encontrados em um número reduzido e ritmos europeus como a valsa, a polca, o schottisch e a quadrilha. Já nos areais das zonas periféricas, a “arraia miúda” se divertia com suas manifestações tradicionais, como os fandangos e maracatus. Essas festas eram, no entanto, em grande parte, desmanchadas pelas autoridades policiais, com a justificativa de que causavam muitos tumultos. Essa condição suburbana imposta a uma parcela da população cearense desfa-

vorecida economicamente, de fato, contribuiu para o surgimento de uma cultura “à margem” do afrancesamento e do requinte aclamados pelas elites locais.

Compositores de vários gêneros e estratos sociais, cientes do contexto histórico conturbado desse período, relataram de diferentes formas através de suas músicas os principais problemas vivenciados pelos cearenses. O escritor Antônio Sales, por exemplo, teve letra que tratava sobre a política local musicada pelo flautista Oscar Feital e pelo cantor e violinista Antônio Rayol. Juvenal Galeno foi um dos escritores que mais recebeu adaptações musicais para as suas poesias, principalmente pelo compositor e multi-instrumentista Alberto Nepomuceno e a pianista Branca Rangel. Essas músicas tratavam sobre a questão do negro e da mestiçagem, do elogio às zonas rurais e da ingenuidade do homem do campo. Considerado um dos primeiros folcloristas, Juvenal Galeno tinha uma poesia caracterizada pelo uso constante de temáticas referentes ao meio, à raça e ao folclore. Já nas canções ao violão de Ramos Cotôco e Teixeira, estava presente o relato dos principais problemas que o Ceará passava naquele momento. Esses boêmios realçavam as imagens do populacho, considerado costumes e práticas menores, enfatizando os problemas urbanos dos trabalhadores formais e informais, a exaltação do negro e do mestiço, a ojeriza ao “burguês”; mas com um tom de jocosidade e pilhéria.

A historiografia sobre o tema é vasta, mas a maioria dos escritos é de origem memorialística. A escrita memorialística é, sobretudo, marcada por um desejo de retorno a um passado que não deveria ter mudado. Ele é guardado na tentativa de em algum momento ser restituído. O saudosismo e o sentimento de lembrar a si e aos outros estão constantemente nessa escrita. Nesta pesquisa, percebe-se que é necessário buscar o passado de sons que são evocados nas memórias afetivas desses indivíduos. Os artigos em periódicos também trazem detalhes sobre a cena

musical cearense, mas a escrita desses colaboradores muitas vezes era tendenciosa e dependente das ideologias dos editores. Os trabalhos acadêmicos sobre o tema são recentes e muitos deles abordam os compositores do fim do século XIX e início do XX de maneira individual. Dessa forma, este trabalho foi uma tentativa de analisar e discutir de forma mais abrangente o circuito musical cearense.

As discussões em torno da História-Música foram aprofundadas no Brasil por historiadores como Marcos Napolitano, que escreveu o livro *História & Música: História Cultural da Música Popular* e José Vinci de Moares, que além de ter organizado o livro *História e Música no Brasil*, escreveu o artigo intitulado *História e Música: a canção popular e o conhecimento histórico*, apontando algumas soluções para os problemas teórico-metodológicos nesse tipo de abordagem. Dessa forma, entende-se que a música produzida aqui no Ceará no fim do século XIX e início do século XX não pode ser analisada apenas como um meio de entretenimento, mas também como forma de se entender a sociedade por uma perspectiva bem diferente dos outros tipos de fontes de informações que existiam no período, como, por exemplo, jornais, almanaques e revistas. Analisar a música por completo é uma tarefa importante, embora difícil. Marcos Napolitano aponta que os instrumentos que foram utilizados, o gênero musical que foi selecionado, bem como a letra, não podem ser observados separadamente. Entender o contexto histórico, as intenções do compositor, a quem a música foi feita e quais os motivos é de fundamental importância.

O conceito de cultura popular também é muito caro, pois o desvendamento de pontos obscuros desse universo pode nos levar a entender um pouco mais sobre a história desse período. No Brasil do fim do século XIX e início do XX, foi iniciada uma procura por identidade nacional por autores como Sílvio Romero e Euclides da Cunha, que defendiam o “branqueamento” racial e

cultural do Brasil por via da miscigenação, buscando pelo meio, raça e folclore diferentes grupos eleitos como representantes da Nação. A maioria dos autores românticos e folcloristas buscou, alguns nas zonas rurais e outras nas zonas urbanas, uma seleção de práticas culturais que eles consideravam provenientes do povo, rotulando esse apanhando de cultura popular. Renato Ortiz aponta que, para nomear algo como popular, muitos literatos usavam o seu poder de triagem, separação e “aperfeiçoamento”. Dessa forma, a cultura popular não seria um conceito pertencente ao povo, pois ela foi criada e dissimulada.

O gênero canção, ou vulgarmente chamado pelos cearenses de modinha, era constantemente utilizado pelos músicos no fim do século XIX e início do XX; no entanto, percebe-se que existem diferentes apropriações da cultura popular se comparadas às modinhas ao piano com as do violão. A modinha de salão, como era chamada a canção em português de cunho lírico no Ceará naquele período, tem sua história intrinsecamente ligada à canção para piano e voz. A opereta e o *lied* alemão foram os dois gêneros que inspiraram a modinha de salão ao longo do século XVIII e XIX; no entanto, os movimentos atrelados à questão nacionalista e ao Romantismo marcaram a história da música decisivamente, fazendo com que compositores buscassem fundir a música artística com o que houvesse de melhor na rural. Alberto Nepomuceno, Juvenal Galeno e Branca Rangel, preocupados com a urgência de encontrar e expor elementos que representassem a Nação, incorporaram a ideia de popular, sobretudo apoiada na do Romantismo alemão, que trazia uma aceção de „espontaneidade ingênua“ e anonimato, característicos de uma coletividade homogênea e uma que se poderia considerar a alma nacional.

A partir de uma ótica de caráter naturalista e preocupado com o registro documental da cultura nacional, as especificidades raciais de um povo ainda indefinido se tornaram mote de

suas discussões. A doutrina naturalista se baseava em caracteres físicos como o solo e a raça, a língua e os costumes. O determinismo geográfico e biológico dessa forma de representar a Nação negava a liberdade de escolha e era traduzido em práticas políticas autoritárias. Isso fez com que, sobretudo, Alberto Nepomuceno, buscasse o caráter da “música popular brasileira” nas origens étnicas.

Além de compositor, Alberto Nepomuceno foi pianista, organista e regente. Em sua juventude, Nepomuceno deixou o Ceará, mas visitou continuamente a Cidade devido ao elo sentimental com os parentes, amigos e com a própria Fortaleza. Teve muito apreço às questões abolicionistas, filiando-se ao Centro 25 de Dezembro, através de suas ligações com João Cordeiro e João Brígido, este último diretor do jornal *Unitário*. As canções de Nepomuceno eclodem a partir do *lied* romântico, passam pelo surgimento da *mélodie* francesa e culminam com a gênese da canção brasileira com base na modinha. O poeta Juvenal Galeno também desde cedo aderiu à causa do abolicionismo, escrevendo obras que abordavam o assunto. Já Branca Rangel foi pianista e uma das fundadoras do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.

O compositor Alberto Nepomuceno valorizava o meio rural e buscava o povo brasileiro no sertão nordestino e no interior de todo o País. Nepomuceno disse em uma entrevista à revista *A época teatral*, datada de 1917, que lamentava o fato de os elementos característicos do folclore musical do País ainda não estarem incorporados ao patrimônio artístico dos nossos compositores, possivelmente por ainda não ter surgido um “gênio musical sertanejo, imbuído de sentimentos regionalistas, que, segregando-se de toda influência estrangeira, consiga criar a música brasileira por excelência, sincera, simples, mística, violenta, tenaz e humanamente sofredora, como são a alma e o povo do sertão.” (*A época teatral*. Rio de Janeiro, 1917). E culpa ainda a influência

da educação musical europeia, que impedia a aproximação do artista com a alma simples do sertanejo. Na modinha *A jangada!*, composta em 1920, fica evidente a incorporação dos elementos de sua terra:

Tu és o sol!

Tu és o sol! Das regiões etéreas
 A terra envias a tua luz benéfica
 E seu calor
 E teu amor...
 Seus lindos raios – teus olhares vividos;
 O teu sorrir
 É teu fugir,
 De vernais alvas, entre a densa névoa;

E eu no páramo,
 Planta gelada,
 Triste misérrima,
 Abandonada!
 Quando raiaste
 Tu me salvaste,
 A vida deste-me
 Afortunada.

E, pois, em êxtases,
 Qual girassol,
 P'ra ver-te volvo-me
 Desde o arrebol:
 Qu'és o meu dia,
 Minha alegria...
 Sou planta gélida, Tu és o sol! (GALENO, Juvenal; NE-
 POMUCENO, Alberto. *A jangada*, 1920).

Nessa sua última canção feita no leito de morte, Nepomuceno retornou ao conterrâneo Juvenal Galeno e a um tema cearense por excelência, a jangada. O musicólogo Dante Pignatari, que analisou a obra de Nepomuceno, aponta que a jangada era uma metáfora tristemente adequada a quem se despede da

vida, já que o questionamento feito pelo jangadeiro à jangada é seguir a labuta no mar ou retornar à praia para descansar. O baixo do acompanhamento pianístico é novamente uma variação do ritmo de habanera na mão esquerda, disfarçado pelos acordes em contratempo na mão direita. O resultado é um movimento ondulatório com balanço brasileiro, uma recriação musical do mar nordestino. Na melodia, Nepomuceno aplica os recursos de modalização da música popular brasileira.

Na modinha *Cabocla*, composta por Branca Rangel e com letra de Juvenal Galeno, existe uma abordagem sobre a figura do mestiço. O cuidado em negar a formação de uma nação de mulattos transparece na caracterização do processo como uma vitória conjunto das “três raças”, afastando igualmente uma possível alusão à quebra da unidade nacional numa eventual luta racial. Fica evidente o fato de que nessa afirmação da identidade nacional, pressupõe a negação simultânea de qualquer possibilidade de interpretação do processo histórico do Brasil, como gerador de uma situação de inferioridade.

A Cabôcla

I
 Cabocla faceira,
 Requebros, encantos
 Doou-te a natura!
 Que porte garboso...
 Tu és feiticeira!
 Teu seio donoso,
 Me enleva... me perde,
 Cabocla faceira!

II
 Teus olhos, teus cílios
 Têm côres da noite,
 Teu colo é veludo
 Teu braço roliço...

Tu és feiticeira!
 Me mata o feitiço,
 Que bebo em teus olhos,
 Cabocla faceira!

III

É um jambo teu rosto
 Auroras, as faces...
 Teus lábios são bagos
 De fresca romã...
 Tu és feiticeira!
 Tu és tão louçã...
 Me encantas... me perdes,
 Cabocla faceira!
 Teus longos cabelos
 São negros, lustrosos;
 Os pés, pequeninos
 As mãos, delicadas...
 Tu és feiticeira!
 Que gestos de fadas...
 Me encantas... me perdes,
 Cabocla faceira! (GALENO, Juvenal; RANGEL, Branca, *A cabôcla*, s/d)

Fica evidente a relação de Branca Rangel e Juvenal Gale-
 no com as ideias de Silvio Romero, ao acreditar que o brasileiro
 era fruto da mestiçagem das três raças. No livro *História da lite-
 ratura brasileira*, o sergipano sistematiza suas ideias, ressaltando
 os três fatores explicativos do atraso do povo brasileiro, sendo
 os primários ou naturais o meio; os secundários ou éticos são a
 raça; e os terciários ou morais constituem a História. O determi-
 nismo em que se baseia Silvio Romero leva-o a uma tensão: por
 um lado, opera como raças consideradas inferiores: a negra e a
 vermelha, e com a formação de um híbrido, ou seja, o mestiço,
 igualmente inferior, segundo as correntes raciais mais tradicio-
 nais, contra as quais se afirma; por outro lado, precisa salvar o

Brasil do eterno atraso, a que as mesmas teorias o destinavam. Para isso, já num texto de 1870, supera o pessimismo das teorias, supervalorizando, no mestiço, o elemento branco.

A parceria de poetas e músicos era comum naquele período. Antônio Sales, por exemplo, teve algumas das suas poesias musicadas, entre as quais o soneto *Epitalâmio*, por Alberto Nepomuceno. Antônio Sales nasceu em Paracuru em 1918 e morreu em 1940 em Fortaleza. Foi romancista, poeta e membro fundador da Padaria Espiritual e do jornalzinho *O Pão*. Participou dos embates políticos da época, escrevendo para jornais oposicionistas ao governo de Nogueira Accioly. Outras produções de Antônio Sales foram musicadas, como o *Hymno a Padaria Espiritual*, por Antônio Rayol, e a revista teatral *A política é a mesma*, de Antônio Sales, com parceria do escritor Alfredo Peixoto, pelas mãos do flautista Oscar Feital e o cantor e violinista Antônio Rayol. Segundo Edigar de Alencar, no entanto, na apresentação do Theatro São Luís, o público se afeiçãoou por uma parte musicada específica da revista, intitulada por Oscar Feital e Antônio Rayol de *Todos nós somos Queiroz*.

Todos Nós Somos Queiroz

Todos nós somos Queiroz
 Família que não tem conta
 Quem quiser dar um saltinho
 Para a ponta
 É só chegar-se um pouquinho
 Para nós.
 Boa gente somos nós
 Fazendinha de bom pano.
 Só anda ufano
 Qualquer sicrano
 Qualquer beltrano
 Que tem Queiroz
 (Est.)

É uma asneira
 Que não se exprime
 É mesmo um crime
 Se acaso alguém
 Ao velho nome
 Já tão usado
 Não tem juntado
 “Queiroz” também.

Não vem lá de meus avós
 Meu atual sobrenome,
 Pois, acompanhando a moda
 Junto ao meu nome,
 Como faz a gente tôda,
 - De Queiroz.
 É uma tolice atroz
 A pessoa que ao presente
 Não é parente,
 Nem aderente
 De boa gente
 Que tem Queiroz. (SALES, Antônio; FEITAL, Oscar;
 RAYOL, Antônio, *A política é a mesma*, s/d).

A letra era uma sátira ao governo do General José Clarindo de Queiroz, que foi um militar e político de família muito tradicional do Ceará. Já a melodia era uma marcha, gênero muito tocado pelas bandas militares. Naquele período, as disputas de nichos políticos faziam com que os indivíduos ligados à tradição das antigas oligarquias tentassem sobressair, exercendo o poder sobre os outros em nossa Capital por meio do prestígio de alguns sobrenomes. Segundo Edigar de Alencar, a seguinte estrofe ficou popularizada na boca do povo: “Todos nós somos Queiróz, Família que não tem conta, Quem quiser dar um saltinho, Para a ponta, É só chegar-se um pouquinho, Para nós”. Antônio Sales foi inovador, na medida em que expôs o nome da família Queiroz à crítica dos populares através da letra e da música de seus parceiros.

Após a apresentação de *Todos nós somos Queiroz*, o quarteto de Oscar Feital e Antônio Rayol ficou muito conhecido em Fortaleza. Segundo Alencar, Feital era um músico virtuose, ou seja, que dominava os princípios do instrumento, que se dividia em compor música artística, como árias, valsas e estudos de flauta, e popular urbana, como a modinha *A Sogra* e serenatas. Já Antônio Rayol, que estudou somente violino no Conservatório de Milão, o mesmo do compositor Giuseppe Verdi, tornou-se, pela falta de profissionais na área, regente de orquestra e tenor. Rayol foi um dos propagadores em Fortaleza do estilo musical italiano, fazendo parte, sobretudo, as árias operísticas que possuíam como principal característica a impositação vocal. Esse estilo de canto foi incorporado pela maioria dos compositores, sobretudo no gênero modinha.

Já a modinha seresteira está ligada ao nascimento da Indústria do disco. A música popular urbana passou a ser mais curta pela necessidade que se tinha de o músico gravar as composições em um pequeno espaço que continha os cilindros e discos de cera, considerados os primeiros aparelhos de som mecânico. Dessa forma, a música passou a ser difundida de uma maneira mais rápida e prática, porque o tempo de gravação era pequeno, sendo por volta de três minutos cada música. Foi um momento em que se passou a pensar na comercialização da música, criando-se a preocupação da autoria da obra, bem diferente do período anterior ao século XIX, em que muitas melodias se perderam no anonimato.

Foi nesse período que também teve início a confusão com o conceito de música popular, que se tornou logo sinônimo da “música do povo”, sendo empregado de uma forma ambígua para definir a música das grandes cidades e também a do mundo rural. Essa necessidade do compositor de aderir ao rótulo de popular veio no momento em que o termo foi ligado à identidade nacional, sendo algo adequado de se ouvir. Era, por exemplo, a

única forma de compositores e intérpretes negros ganharem um grande público e chegarem às famílias mais conservadoras. Um dos primeiros a pensar na estratégia de ganhar o público com a finalidade de legitimar suas práticas de comércio foi Pedro Quaresma, que tinha uma livraria conhecida por ter obras acessíveis a todos. Fred Figner apostou na mesma fórmula, gravando pelo selo da Casa Edison um grande repertório de músicos e intérpretes da classe média, sendo muitos deles negros, que saíam esbranquiçados na capa para não causar tantas tensões.

O estilo boêmio, que se caracterizava pela despreocupação em relação a grandes somas monetárias e às normas sociais impostas pelo Estado, Igreja ou por famílias conservadoras, foi incluído nas modinhas desses compositores, que se obstinaram a projetar socialmente as camadas menos favorecidas, como trabalhadores urbanos, negros, mestiços, retirantes, caboclos, distanciando-se do romantismo ufanista e realçando as imagens do populacho. Outra grande influência foi a dos cantores e instrumentistas cariocas de projeção, que usavam o rótulo de popular como sinônimo de autenticidade na tentativa de garantir um público consumidor de suas músicas. Quanto aos cearenses, além de modinheiro, Ramos Cotôco era poeta e artista plástico. Uma figura excêntrica que, muitas vezes, chocava a elite com o seu jeito irreverente. Era de costume adotar na lapela do paletó enormes girassóis. Já Teixeira era poeta, funcionário público, arrendatário e *barman* do Teatro José de Alencar e funcionário público.

Gludson Passos aponta que grande parte das modinhas de Ramos Cotôco revelava tensões entre os distintos grupos sociais, representados por antíteses de figuras femininas: (“senhoras ilustres”, “marocas”, “chicas”, “patroas”, “criadas”) e lugares (“passeio”, “mercado”, “sala”, “quintal”). Além disso, o compositor também priorizava os problemas dos trabalhadores urbanos, sobretudo mulheres que levavam a vida em empregos formais e

informais, como a cozinheira, lavadeira e engomadeira. A letra de *Engomadeira* foi feita em homenagem a uma de suas esposas. Com “a engomadeira”, morou durante muitos anos numa casinha de uma porta só, sem janela (como havia ao tempo) na segunda quadra da rua do Imperador. Ele a descrevia como uma morena forte, de boa família, que a ele se dedicou inteiramente. O poeta não teve filhos com ela, mas adotaram e criaram com muito carinho um menino chamado Vandick. A moça era engomadeira habilidosa e, assim, ajudava o sustento da casa. A letra de *Tecelona* também é emblemática, pois nela podemos observar as transformações que ocorreram no trabalho formal.

Tecelona

Tenho um amor em meu peito
Tão grande como Arquimedes,
Por uma linda trigueira,
Mimosa, faceira (Bis)
Que é tecelona da fábrica de rês. (Bis)

Quero todo embaraçar-me
Nos fios do seu tear;
Pouco me importa rasgar-me
Unir-me, ligar-me,
Mas sendo tecido por seu doce olhar!

Quando se quebrar um fio,
Com que prazer, com que gosto,
Eu vou, apressadamente,
Liga-lo, contente,
Lhe dando um beijinho no seu lindo rosto.

Se acaso um dia brigarmos
(Que Deus nos livre de tal!)
Nem um fio se embaraça...
Como mimo com graça,
Farei o serviço sem causar-lhe mal.

Farei todos seus pedidos,
 Serei também tecelão,
 Trabalharemos juntinhos...
 E quantos carinhos...
 Que linda meada... de brando algodão.

A tarde direi a ela:
 Basta! Vamos descansar!...
 Já trabalhamos, querida...
 Gozemos a vida,
 Nós ambos trepados em nosso tear. (RAMOS, Raimundo, *Tecelona*, s/d).

O aumento da produção algodoeira fez surgir a primeira indústria têxtil no Estado. Thomaz Pompeu foi o primeiro a implantar uma fábrica de tecidos e fiação na Capital em 1883, dando início a um processo que viria fomentar uma cultura fabril no Estado. O incremento dessas novas atividades modificou a rotina do trabalho dos cearenses, que tiveram que se acostumar com um ritmo maior e mais acelerado. O comportamento insubordinado, a crítica social e o escárnio a valores e costumes ditados na época eram constâncias na vida de Ramos Cotôco. Em uma de suas modinhas, intitulada *Três por cento (3%)*, por exemplo, o autor mostra todo o seu descontentamento sobre os inúmeros impostos cobrados aos cidadãos fortalezenses no período, como mostra um dos trechos a seguir “Além dos impostos, que são tão pesados, vem mais três por cento, tornar-mos favados”. Ramos Cotôco já aparentava está atento à má distribuição de renda que ocorria, revelando certo desprezo aos ricos e ojeriza ao modo de vida “burguesa”.

Na cançoneta intitulada *Modernismo*, com arranjo de Orlando Leite e anunciada como música folclórica na tentativa de agrupar elementos externos à nascente música popular urbana, Ramos Cotôco apareceu com intenções de produzir um tipo de música “só nossa”, apresentando na letra um tom de comicidade

e insubordinação ao crescimento do consumismo. A preocupação com a aparência estava intimamente ligada ao *status* social e, por esse motivo, o modinheiro enumerou os vários artifícios utilizados pelas moças de posses para falsear a sua feiura. Quem ganhou com isso foram as várias lojas que passaram a vender produtos importados da França. Enquanto as mulheres desejavam os vestidos de sedas e babados, os homens vestiam elegantes ternos de corte francês, chapéus e cartolas, praticando o consumo conspícuo, ou seja, quando nasce a necessidade de indivíduos se distinguirem socialmente por meio de bens materiais. Na modinha *O bonde e as moças*, alguns desses elementos se repetem:

O bonde das môças

Na rua onde passa o bonde
Môça não pode engordar,
Não trabalha, não estuda,
Não descansa... é um penar.

(Estrilho)

Se o bonde passa,
Esta na janela:
Se o bonde volta,
Ainda está ela...
Namora a todos,
É um horror;
Aos passageiros
E ao condutor.

Tôdas elas, sem exceção,
Têm as mangas dos casacos,
De viverem nas janelas,
Tôdas cheias de buracos.

Algumas eu tenho visto
Correrem lá da cozinha
Com a bôca cheia de carne,
Sujo o rosto de farinha.

Outras, de manhã bem cedo,
Acordam atordoadas,
Vem o bonde... elas já surgem
Com as caras enferrujadas.

As parelhas já conhecem
Estas m^oças de janelas;
Quando passam se demoram
Para olharem para elas.

Conheço algumas que moram
Aonde o bonde não passa,
Que gritam, fazendo troça:
Esta rua é uma desgraça!
Não passa o bonde,
Esta na janela;
O dia inteiro
Ai passa ela;
Aos transeuntes
Olha com ardor,
Namora a todos;
É um horror! (RAMOS, Raimundo, *O bonde e as moças*, s/d)

A chegada do bonde a Fortaleza foi muito esperada porque facilitou a mobilidade urbana e o convívio social. Os primeiros bondes a circular por Fortaleza datam do final do século XIX. Inicialmente, contavam com tração animal, uma parelha de burros magros puxava a custo os carros dos bondes partindo da Praça do Ferreira e estendendo-se aos poucos bairros existentes na época. O fato de serem puxados a burros e o péssimo estado dos vagões foram alvos de críticas e chacotas de toda sorte publicados na imprensa da época. Carlos Teixeira Mendes também foi influenciado pela obra de Ramos Cotôco, apropriando-se do ritmo da chula e exaltando o populacho. Além disso, mostrou ser um compositor que se preocupou em imbuir a sua obra o “jeito de viver cearense”, sem as lamúrias e tristezas relatadas por outros artistas, mas com jocosidade e muita molecagem. Em

um de seus epigramas, ele brincou com os problemas da seca: “O cearense tem nome e fama de denodado: na seca morre de fome, no inverno morre afogado”. Em sua modinha com o ritmo de chula em ré maior para violão, instrumento que ele também tocava, intitulada por *Gosto esquisito*, Teixeira também abordou os aspectos da raça, exaltado “a negra do cabelo pixaim”.

Gôsto Esquisito

Eu peço, ninguém censure
 Meu gôsto esquisito assim...
 Eu só gosto é do que é ruim...
 Mas nada posso fazer!
 Meu gôsto é tão esquisito,
 De fato, tão engraçado...
 Só gosto é do enjeitado...
 Daquilo que ninguém quer!

(Estrilho)

Eu gosto de fruta azeda
 Misturada com cachaça...
 Gosto muito de arruaça...
 Com as caboclas da feira!
 Eu gosto de atçar briga...
 De fazer revolução;
 E quando chega a detenção,
 Vou saindo de barriga!

A qualquer môça magrela
 Prefiro a velhota acesa...
 Baixa... gorda... muito tesa
 De cangote de cupim!
 As môças alvas e loiras,
 Mulheres mais formosas,
 Prefiro as negras dengosas
 Do cabelo pixaim! (RAMOS, Raimundo, *Gôsto estranho*,
 s/d)

Assim como Ramos Cotôco, Teixeirainha agrupa de uma forma genérica, várias práticas de estratos sociais desfavorecidos economicamente, sobretudo dos negros e mestiços. Também rechaça a mulher branca e diz que gosta de atçar briga e fazer revolução; no entanto, também estava inserido nos segmentos da classe média, sendo funcionário público durante o dia e arrendatário do bar do Theatro José de Alencar e *barman* durante a noite. Essa sua relação com os humildes está também intrinsecamente ligada à filosofia de vida boêmia, que possui certa ojeriza aos ricos.

Em razão das transformações que ocorreram na vida econômica, política e social, os indivíduos inseridos no processo de composição das modinhas procuraram criar expressões ou se afirmar diante dos embates sociais de seu tempo através das disputas entre o piano e o violão, da modinha de salão e da modinha seresteira. É possível perceber que a modinha no Ceará se formou em um ambiente cheio de incoerências. Embora alguns escritores tenham narrado um dinamismo enriquecedor entre grupos diferentes, fica evidente que as trocas culturais eram discrepantes. Grande parte dos intelectuais e artistas que visitavam as festas que ocorriam nos areais, por exemplo, não permitia o acesso dos indivíduos desses areais em suas reuniões e confraternizações.

As relações estabelecidas entre a música artística (de alto padrão estético), a nascente música popular urbana e a rural folclórica formaram-se a partir de contradições. Elas ocorreram em um momento de disputa por legitimação das novas práticas sobre as velhas e de interesse sobre a construção de uma identidade sonora para a Nação. Embora trocas culturais existissem pelo contato de negros e migrantes com boêmios nos locais públicos, muitos artistas ligados ao Romantismo forjavam uma relação pacífica e multilateral entre as partes. De qualquer forma, a situação criada levou alguns músicos e instrumentistas a criarem

uma música específica, que influenciou decisivamente o que hoje se chama de música popular brasileira.

Enfim, distante das imagens de consenso preconizadas por diversos estudiosos da música e cultura nacionais, que enxergaram a fusão de ritmos, melodias e harmonias, atreladas ao caráter étnico dos diferentes povos, há muito mais dissenso na construção do campo da música, e o dissenso pode advir de várias origens, contribuindo para a percepção de que a cultura é um campo indeterminado onde os sujeitos se embatem na busca de reconhecimento social, cada qual com seu arcabouço de possibilidades e inventividades.

Já o contexto histórico do Brasil no fim dos anos 1950 e idos dos anos 1970 é diferenciando. O governo do presidente Juscelino Kubistchek chegou ao poder em 1955. De modo genérico, ensina-se que seu governo se caracteriza pela política do nacionaldesenvolvimentismo, ou seja, a união do capital nacional com o capital estrangeiro. Pela entrada de capital estrangeiro, que não estava presente apenas na indústria automobilística, mas que o Presidente se orgulhava da diversidade dos automóveis que transitavam nas poucas ruas do Brasil (Rural Willys, Kombi, Candango, Jeep, JK-FNM, Simca-Chambord e etc). Dar-se ênfase ao processo inflacionário que assolou o País.

Poucos professores enfatizam em suas aulas a invasão da cultura, especialmente estadunidense no Brasil naquele momento (óculos *ray-ban*, jaquetas de couro, Coca-Cola), o cinema e atrizes como Doris Day e Grace Kelly e na música o *rock and roll*. Além disso, pelo que tenho observado, a maioria dos professores não abordam o fato de que no ano de 1955, surgiu o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Para os isebianos, os intelectuais seriam os elaboradores de um projeto de desenvolvimento para o País, o qual só seria viabilizado pela tomada de consciência do povo, e conceberam um movimento de inspiração marxista aos intelectuais.

Em 1956, o XX Congresso do Partido Comunista influenciou muitos artistas e intelectuais brasileiros. Foi assim que surgiram o Teatro Novo, o Cinema Novo e os políticos de Glauber Rocha e a Bossa Nova, inspirada no movimento de vanguarda, chamado concretismo, na musicalidade do jazz e na música clássica europeia. A canção que tocou no rádio e popularizou a Bossa Nova foi a canção, *Chega de Saudade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

Vai minha tristeza
E diz a ela que sem ela não pode ser
Diz-lhe numa prece
Que ela regresse
Porque eu não posso mais sofrer
Chega de saudade
A realidade é que sem ela
Não há paz não há beleza
É só tristeza e a melancolia
Que não sai de mim
Não sai de mim
Não sai
Mas, se ela voltar
Se ela voltar que coisa linda!
Que coisa louca!
Pois há menos peixinhos a nadar no mar
Do que os beijinhos
Que eu darei na sua boca
Dentro dos meus braços, os abraços
Hão de ser milhões de abraços
Apertado assim, colado assim, calado assim,
Abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim
Que é pra acabar com esse negócio
De você viver sem mim
Não quero mais esse negócio
De você longe de mim
Vamos deixar esse negócio
De você viver sem mim

O professor pode começar a sua aula sobre o governo JK a partir da arte, especialmente com a canção, explicando que, apesar do romantismo das letras, os *bossanovitas* não eram alienados, mas que havia divergência entre os jovens: alguns diziam que era uma música de vanguarda; outros, que era uma música alienada e alguns universitários diziam que era um mimetismo de *jazz* e da música clássica.

Em 1961, foi fundado no Rio de Janeiro o CPC (Centro Popular de Cultura), órgão cultural da União Nacional dos Estudantes. A ação filosófica dos cepecistas está diretamente vinculada ao pensamento dos isebianos, ou seja, os cepecistas desenvolveram uma concepção leninista, segundo a qual a vanguarda de esquerda e artística levaria a conscientização dentro de uma ação política, abordando a problemática da cultura popular, especialmente a questão envolvendo folclore e cultura popular.

Com o golpe civil-militar de 1964, alguns artistas de uma vertente da Bossa Nova, como Carlos Lyra, Edu Lobo e Nara Leão, deixam a versão das canções de temas sobre “amor, violão e flor” para comporem músicas políticas para o teatro engajado de Gian Francesco Guarnieri, Augusto Boal e Oduvaldo Viana Filho. O teatro *Opinião*, com Zé Keti, João do Vale e Nara Leão (que abandona o rótulo de princesinha da Bossa Nova) para fazer uma arte política. Com problemas vocais, Nara deixa o espetáculo e indica Maria Bethânia, que dá uma interpretação densa e forte para a canção *Carcará*, de João do Vale.

Carcará

Lá no sertão
 É um bicho que avoa que nem avião
 É um pássaro malvado
 Tem o bico volteado que nem gavião
 Carcará
 Quando vê roça queimada
 Sai voando, cantando,
 Carcará

Vai fazer sua caçada
 Carcará come inté cobra queimada
 Quando chega o tempo da invernada
 O sertão não tem mais roça queimada
 Carcará mesmo assim num passa fome
 Os burrego que nasce na baixada
 Carcará
 Pega, mata e come
 Carcará
 Num vai morrer de fome
 Carcará
 Mais coragem do que home
 Carcará
 Pega, mata e come
 Carcará é malvado, é valentão
 É a águia de lá do meu sertão
 Os burrego novinho num pode andá
 Ele puxa o umbigo inté matá
 Carcará
 Pega, mata e come
 Carcará
 Num vai morrer de fome
 Carcará
 Mais coragem do que home
 Carcará

O professor pode começar com a canção, tomando alguns trechos para explicar as ideias de reforma agrária do PCB, a concepção dos isebianos da tomada de consciência do povo pela condição social de miséria do sertanejo exposta na letra, da função da arte política dos cepecistas na interpretação forte de Maria Bethânia ao cantar *carcará, pega mata e come*; uma crítica direta às prisões e torturas praticadas pelo regime.

A reação truculenta dos militares não tardou no meio artístico com mais censura, prisões, exílios e tortura. Em março de 1968, no Rio de Janeiro, em protesto contra a má alimentação que era servida no restaurante universitário calabouço, foi morto

a tiros pela polícia o estudante secundarista Edson Luis. Cinquenta mil pessoas (estudantes, artistas, intelectuais e etc) foram ao enterro do secundarista, transformando-se numa grande passeata de protesto contra o regime militar.

Como indicação, o professor pode utilizar o depoimento do compositor Márcio Borges sobre a canção *Menino*, parceria de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, para explicar o conflito envolvendo estudantes que partiram para a luta armada como solução, dos que optaram pelo teatro, dos que optaram pela música contra o autoritarismo dos militares. Sobre a canção e o ambiente político da época, o compositor Márcio Borges fez o seguinte relato:

“Menino” mexeu comigo. Era um tributo ao estudante Edson Luís, morto no Rio de Janeiro durante manifestação na porta do “bandejão” universitário. Chorei ao cantar aqueles versos escritos em letra miúda, num papel que Ronaldo segurava com mão trêmula, enquanto Bituca virava um lamento vindo lá do fundo, voz e violão. Essa música ficou guardada durante anos, só para nosso consumo interno. O tema era doloroso demais e nenhum de nós queria parecer oportunista. Quanto a Ronaldo, estava envolvido demais. Atrás da Cara de Anjo estava um cara destemido. Talvez precisasse dar um tempo fora do Brasil, se as coisas piorassem.²

Quem cala sobre teu corpo
 Consente na tua morte
 Talhada a ferro e fogo
 Nas profundezas do corte
 Que a bala riscou no peito
 Quem cala morre contigo
 Mais morto que estás agora
 Relógio no chão da praça

² BORGES, Márcio. **Os Sonhos não Envelhecem**: Histórias do Clube da Esquina. 2 ed. São Paulo: Geração Editorial, 1996, p. 180.

Batendo, avisando a hora
 Que a raiva traçou no tempo
 No incêndio repetido
 O brilho do teu cabelo

Bituca, como era conhecido Milton Nascimento entre os amigos, já havia se destacado nos festivais da canção e era um nome importante na MPB. Na passeata dos Cem Mil, primeira reação organizada da sociedade civil contra a ditadura, Milton estava lá de braços dados com outro nome importante da música, Chico Buarque.

Antes, em 1967, quando do *III Festival de MPB da TV Record* ou *O Grande Festival de 1967*, aconteceu a invenção da MPB (Música Popular Brasileira). As gravadoras passaram a interferir diretamente na estrutura do festival, especialmente de olho nos novos interpretes e, assim, o mercado estimulava os patrocinadores e, obviamente, a própria emissora.

A utilização de guitarras no festival, porém, causou uma querela entre os artistas: de um lado, os artistas que encabeçavam a passeata da *Frente Única da MPB*; de outro lado, os artistas que defendiam o *Manifesto do iê-iê-iê contra a onda de inveja*. Partindo do Largo São Francisco ao Teatro Paramonunt, no dia 18 de julho de 1967, os artistas defensores da *Frente Única da MPB* – Elis Regina, Edu Lobo, Jair Rodrigues, Gilberto Gil, dentre outros, que, inicialmente, buscavam promover o novo programa *Noite de MPB*, da TV Record, acabaram formando uma passeata de caráter ideológico contra o *iê-iê-iê* e contra a utilização de guitarras elétricas no festival.

Mesmo com discussão e passeata, as guitarras foram utilizadas no festival, especialmente por Caetano e Gil. O resultado do festival ficou assim: 1º lugar *Ponteio* (Edu Lobo / Capinan); 2º lugar *Domingo no Parque* (Gilberto Gil); 3º lugar *Roda Viva* (Chico Buarque); 4º lugar *Alegria, Alegria* (Caetano Veloso) e 5º lugar *Maria, Carnaval e Cinzas* (Luis Carlos Paraná).

Com o fim do festival, surge o Tropicalismo e, a partir desse momento, a música brasileira não seria mais a mesma. Seu caráter estético, anárquico, transgressor, e as apresentações espalhafatosas no programa *Divino Maravilhoso*, escandalizavam parte dos civis conservadores e dos militares da linha dura; mas o Tropicalismo teve vida curta de 1967 a dezembro de 1968.

Como indicação, posso pontuar que, além das imagens dos tropicalistas apresentando-se no programa, o professor pode se utilizar de um trecho do livro *Tropicália: a história de uma revolução musical*, de Carlos Calado, e a interpretação da canção, *Boas Festas* para explicar o AI-5 e o fatídico final de 68.

Cassiano Gabus Mendes fez o que pôde para amenizar a violência daquela cena, exibida durante o programa *Divino, Maravilhoso*, na noite de 23 de dezembro, antevéspera do Natal de 68. Cantando a marchinha *Boas Festas*, uma das preciosidades musicais do baiano Assis Valente, Caetano Veloso apontava um revólver, engatilhado, para a própria cabeça e cantava:³

Anoiteceu, o sino gemeu
 E a gente ficou feliz a rezar
 Papai Noel, vê se você tem
 A felicidade pra você me dar
 Eu pensei que todo mundo
 Fosse filho de Papai Noel
 E assim felicidade
 Eu pensei que fosse uma
 Brincadeira de papel
 Já faz tempo que eu pedi
 Mas o meu Papai Noel não vem
 Com certeza já morreu
 Ou então felicidade
 É brinquedo que não tem

³ CALADO, Carlos. **Tropicália: a história de uma revolução musical**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 250-251.

A brutalidade da cena havia sido inspirada no filme *Terra em Transe*, de Glauber Rocha. Provocou indignações na tradicional família brasileira e telespectadores de cidades do interior que reagiram enviando cartas à emissora, no caso, a TV Tupi.

O Ato Institucional nº 5 havia sido imposto numa sexta-feira 13, eliminando os direitos individuais e dando plenos poderes ao executivo. Assis Valente, negro, ex-menino de rua na Bahia e bissexual, chegou ao sucesso. Depois de duas tentativas, Valente se suicidou aos 47 anos.

Assis Valente, que era também alcoólatra, numa noite de natal em um momento de depressão, ao sair pelas ruas a observar os pobres nas praças e sem ceias de natal, compôs a canção, *Boas Festas*, que ironicamente se tornou o hino da atmosfera natalina de fim de ano. Observe que o programa aconteceu no dia 23 de dezembro de 1968, ou seja, dez dias após o famigerado AI-5. Aproveitando a atmosfera natalina, a forte cena apresentada pelos tropicalistas não apenas buscava afrontar a tradicional família brasileira, mas, ao apontar o revólver para a sua cabeça, Caetano fazia uma ferrenha crítica aos militares pelas (prisões, tortura e exílios) deixando filhos, filhas, mães e pais longe de suas famílias na noite de Natal.

Em verdade, o programa não tinha muito ibope, mas muitos policiais à paisana frequentavam o auditório da TV Tupi. Resultado da transgressão tropicalista, o programa *Divino, Maravilhoso* permaneceu no ar apenas cinco semanas e, já no dia 28 de dezembro, Caetano e Gil se encontravam presos em duas celas minúsculas no quartel da polícia do exército, no Rio de Janeiro.

Presos em celas separadas e incomunicáveis, por dois meses, para os amigos, Gil e Caetano estariam mortos. Na prisão, enquanto Caetano se revoltava, discutia e se exaltava com os policiais, Gil ficara mais introspectivo, tornou-se vegetariano e mudou a religião.

Por indicação, a partir da prisão e do processo criativo da canção, *Aquele Abraço* de Gilberto Gil, o professor poderá pela experiência do artista entender a História do Brasil daquele momento e compreender que a música não é história, mas que a música faz parte dela. Sobre sua prisão e o processo criativo da canção, vale a pena a narrativa de Gil:

Meses depois de solto, em vim ao Rio tratar da questão da saída do Brasil com o exército. Na manhã do dia da minha volta para Salvador, fui visitar Mariah Costa, mãe de Gal; ali, na casa dela, ei ideia e comecei *Aquele Abraço*. Finalmente eu ia poder ir embora do país e tinha que dizer bye, bye; sumarizar o episódio todo (...). Que outra coisa par um compositor fazer uma cartase senão uma canção. No avião mesmo eu terminei a música, escrevendo a letra num papel qualquer, um guardanapo e mentalizando a melodia. (...) Quando eu cheguei à Bahia, eu só peguei o violão e toquei; já estava comprometido afetivamente com a canção. *Aquele Abraço, Gil!* – Era assim que os soldados me saudavam no quartel, com a expressão usada no programa do Lilico, humorista em voga na época, que tinha esse bordão. (...) Mas eu aprendi a saudação com os soldados. Eu não tinha televisão na prisão, evidentemente (...). O reencontrar a cidade do Rio na manhã em que nós saímos da prisão e revimos a avenida Getúlio Vargas ainda com a decoração de carnaval foi o pano de fundo da canção. Na minha cabeça, ‘*Aquele Abraço*’ se passa numa Quarta-Feira de Cinzas; é quando o ‘filme’ da música é em mim mentalmente locado.⁴

O Rio de Janeiro
 Continua lindo
 O Rio de Janeiro
 Continua sendo

4 RENNÓ, Carlos. (Org). **Gilberto Gil**: todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 110.

O Rio de Janeiro
Fevereiro e março

Alô, alô, Realengo
Aquele Abraço!
Alô torcida do Flamengo
Aquele abraço

Chacrinha continua
Balançando a pança
E buzinando a moça
E comandando a massa
E continua dando
As ordens no terreiro

Alô, alô, seu Chacrinha
Velho guerreiro
Alô, alô, Terezinha
Rio de Janeiro
Alô, alô, seu Chacrinha
Velho palhaço
Alô, alô, Terezinha
Aquele Abraço!

Alô moça da favela
Aquele Abraço!
Todo mundo da Portela
Aquele Abraço!
Todo mês de fevereiro
Aquele passo!
Alô Banda de Ipanema
Aquele Abraço!

Meu caminho pelo mundo
Eu mesmo traço
A Bahia já me deu
Régua e compasso
Quem sabe de mim sou eu
Aquele Abraço!

Prá você que me esqueceu
 Ruuummm!
 Aquele Abraço!
 Alô Rio de Janeiro
 Aquele Abraço!
 Todo o povo brasileiro
 Aquele Abraço!

Ironicamente, *Aquele Abraço* foi uma das músicas mais populares e tocadas e o segundo mais vendido compacto de Gilberto Gil.

Com os exílios de Chico e Gil na Inglaterra, outros se seguiram, Vinícius de Moraes, Toquinho e Chico Buarque, que partiram como um rabo de foguete para a Itália. Talvez por ser músico e ser e não letrista e não ter uma participação no âmbito da política, os militares permitiram o retorno de Toquinho ao Brasil; ano 1969, mas, antes de partir, Toquinho fez uma visita a Chico Buarque em seu apartamento na Itália, mostrando-lhe uma composição (samba) sem letra a qual expressava o sentimento de saudade da terra natal. “Chico escreveu os versos finais aproveitando o portador: Diz como é que anda / *Aquela vida à toa / E se puder me manda / Uma notícia boa.*⁵ Vinícius se tornou parceiro de Toquinho e Chico, em *Samba de Orly* (nome do aeroporto de Paris, cidade dos exilados) inserindo os versos que a censura não gostou: *Pede perdão / Pela Omissão / Um tanto forçada*. Barrada pela censura, *Omissão* teve de virar *duração* e *Um tanto forçada* virou *dessa temporada*.

Vai, meu irmão
 Pega esse avião
 Você tem razão de correr assim
 Desse frio, mas beija
 O meu Rio de Janeiro
 Antes que um aventureiro
 Lance mão

5 WORMS, Luciana Salles; COSTA, Wellington Borges. **Brasil Século XX**: ao pé da letra da canção popular. Curitiba: Nova Didática, 2002, p. 114

Pede perdão
 Pela duração dessa temporada
 Mas não diga nada
 Que me viu chorando
 E pros da pesada
 Diz que vou levando
 Vê como é que anda
 Aquela vida à toa
 E se puder me manda
 Uma notícia boa

Pede perdão
 Pela omissão um tanto forçada
 Mas não diga nada
 Que me viu chorando
 E pros da pesada
 Diz que vou levando
 Vê como é que anda
 Aquela vida à toa
 Se puder me manda
 Uma notícia boa

Impossibilitada pelo AI-5 do exercício dos direitos democráticos, alguns grupos de esquerda, como o MR-8, a VPR e a ALN, radicalizaram, optando pela luta armada urbana, sequestrando diplomatas e assaltando bancos. O PC do B, por outro lado, inspirado na Revolução Chinesa, optou pela guerrilha rural, tendo como foco a região do Araguaia. O Partido tinha como estratégia a politização dos camponeses e a marcha revolucionária partindo do campo para cidade para derrubada do regime civil-militar.

O Brasil, porém, não se resumia à arte do futebol, de canções e de festivais; nem tudo era divertimento, embriaguez e alegoria. Outros jovens enveredaram pela política e, em particular, pela luta armada. Foram perseguidos, presos, torturados e pagaram com a própria vida, ao lutarem, de alguma forma, por cau-

sas diversas contra o regime civil-militar. Talvez o evento mais marcante tenha sido a resistência estudantil contra a ditadura militar. Esse evento aconteceu em 12 de outubro de 1968, e reuniu entre 800 e 900 estudantes de todo o País em Ibiúna, um sítio no interior de São Paulo, para o Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE).

A resistência estudantil não se resumia apenas aos jovens do Sudeste e Sul do País. Representando o recém-eleito DCE da Universidade Federal do Ceará, foram o vice-presidente, Fausto Nilo, estudante de Arquitetura, e o presidente da chapa, José Genoíno. Participaram, também, desse Congresso, o estudante de Química da Universidade Federal do Ceará, Bérqson Gurjão; Pedro Albuquerque, membro do Partido Comunista do Brasil, e Mércia Pinto, ex-integrante do CPC em Fortaleza, militante do PC do B, formada em Serviço Social e em 68 estudante do Curso Superior de Música do Conservatório Alberto Nepomuceno, e o dominicano cearense que morava em São Paulo, Tito de Alencar Lima. A repressão reagiu contra aquele grupo de estudantes, prendendo-os. João de Paula, na época, estudante de Medicina, dividiu a cela com Fausto Nilo com quem mais 30 pessoas dividiram um cubículo por dez dias.

Enquanto o vice-presidente, Fausto Nilo, se volta para o lado cultural, musical como letrista; por outro lado, o presidente do DCE, José Genoíno, e os estudantes de Química, Bérqson Gurjão e Pedro Albuquerque, embrenham-se na guerrilha rural do Araguaia. Ednardo relatou que Bérqson Farias era seu primo segundo e, depois de morto, o haviam decapitado e usado sua cabeça como bola de futebol e que Genoíno tinha sido um dos poucos sobreviventes.

Conversando com Ednardo acerca da ditadura, movimento estudantil e da guerrilha, foi-lhe perguntado se a sua canção *Araguaia* seria uma homenagem à guerrilha, que leva esse nome. Segundo ele, foi a primeira música gravada no Brasil que falava,

explicitamente, o nome da guerrilha a qual os militares ocultavam dos noticiários. Contou que se lembrava muito de José Genoíno porque era líder estudantil e havia feito algumas disciplinas com ele na faculdade. Relatou que, certa vez, ao terminar a aula, Genoíno teria pedido carona para deixar um trabalho na casa de amigo. Ao chegar à praça José de Alencar com seu velho e bom fusquinha 68, Genoíno pediu que parassem o carro, dizendo que voltaria logo. De repente, Genoíno voltou correndo, entrou no carro e pediu que Ednardo saísse, uma vez que a polícia o estava procurando. Assim narrou Ednardo:

Que loucura Genoíno o que esta acontecendo? (...) Eu fiquei apavorado. Meti a primeira no carro e arranquei. Porque naquela época de repressão quando você recebe um aviso desse, é bom acreditar. (...) Porra! O que você foi fazer? “Fui fazer um discurso rápido numa manifestação estudantil. Gritei, abaixo a ditadura! Ele fez um discurso rápido, mas muito inflamado, aí a polícia realmente veio atrás dele e de mim, que estava dirigindo. Parecia aqueles filmes. Então, quando chegamos na esquina da Duque de Caxias o sinal estava vermelho; passei e dobrei a esquerda. Impedido pelos outros carros o camburão da polícia não conseguiu alcançar a gente.”⁶

Em um ônibus fazendo o traslado entre Rio de Janeiro e São Paulo, por intermédio de um amigo estudante de Fortaleza, Ednardo soube que José Genoíno estava na clandestinidade, na guerrilha do Araguaia. Sabendo desse fato, o artista pensou em fazer uma canção sobre essa guerrilha, ao gravar o disco “Ednardo”, ele incluiu a canção *Araguaia*.

Quando eu me banho no meu Araguaia
E bebo da sua água sangue fria
Bichos caçados na noite e no dia
Bebem e se banham eles são comigo

⁶ Entrevista com o cantor e compositor Ednardo em um hotel na Praia de Iracema em Fortaleza no dia 21.03.2003, p. 9.

Triste guerrilha companheiro morto
 Suor e sangue, brilho do corpo
 Medo só
 Mas se o corpo desse pó é pó
 Um círio da luz dessa dor
 Violento amor há de voar⁷

As expressões, *banho no meu Araguaia / bebo da água de sangue / triste guerrilha companheiro morto* evidenciavam o desconforto, a crítica e o mal-estar do cantor com a brutalidade dos militares para com os estudantes. Como era de se esperar, a música foi censurada, e o disco levou meses para ser liberado ao mercado fonográfico.

Em uma entrevista concedida por Ednardo à “Revista Domingo do Jornal do Brasil”; em 1987, quando indagado sobre a Padaria Espiritual, “Ednardo se dirigiu à estante e trouxe um livro sobre o movimento e aponta um trecho: Olha só que barato: Artigo 26 – São considerados, desde já, inimigos naturais dos padeiros: o clero, os alfaiates e a polícia. Nenhum padeiro deve perder a ocasião de patentear o seu desagrado a essa gente.”⁸

Eis a letra da canção, *Artigo 26*

Olha o padeiro entregando o pão
 De casa em casa e entregando o pão
 Menos naquela, aquela, naquela, aquela não
 Pois quem se arrisca a cair no alçapão?
 Pois quem se arrisca a cair no alçapão?
 Anavantu, anavantu, anarriê
 Nê pa dê qua, nê pa dê qua, padê burrê
 Igualitê, fraternitê e libertê
 Merci bocu, merci bocu
 Não há de que
 Rua formosa, moça bela a passear
 Palmeira verde e uma lua a pratear
 Um olho vivo, vivo, vivo a procurar

⁷ EDNARDO. Sony Music. Compact Disc, Remasterizado. Faixa 10, “Araguaia”, música e letra de Ednardo.

⁸ Revista Domingo do *Jornal do Brasil*, 1987.

Mais uma idéia pro padeiro amassar
 Anavantu, anavantu, anarriê
 Nê pa dê qua, nê pa dê qua, padê burrê
 Igualitê, Fraternitê e liberte
 Merci bocu., merci bocu
 Não há de que
 Você já leu o artigo 26
 Ou sabe a estória da galinha pedrês
 E me traduza aquele rock para o português
 A ignorância é indigesta pro freguês
 A ignorância é indigesta pro freguês
 Anavantu, anavantu, anarriê
 Nê pa dê qua, nê pa dê qua, padê burrê
 Igualitê, fraternitê e libertê
 Merci bocu, merci bocu
 Não há de que
 Você queria mesmo, é ser, um sanhaçu
 Fazendo fiu e voando pelo azul
 Mas nesse jogo lhe encaixaram, e é uma loucura
 Lá vem o padeiro, pão na boca é o que te cura
 Lá vem o padeiro, pão na boca é o que te cura
 Anavantu, anavantu, anarriê
 Nê pa dê qua, nê pa dê qua, padê burrê
 Igualitê, fraternitê e libertê
 Merci bocu, merci bocu
 Não há de que ⁹

Ao ser perguntado se havia uma relação direta da canção, *Artigo 26* com a Padaria Espiritual e do seu caráter anárquico, o artista comentou:

O espírito é mais amplo que este na canção: “Artigo 26” e, em outras como “Berro”, “Abertura”, “Padaria Espiritual”, do disco que gravei 1976, mas não exatamente “anárquico”; neste mesmo disco tem canções românticas e outras líricas. Para realizar músicas e letras, não me aliei de forma incondicional a algum tipo de pensamento

⁹ Disco, “Berro”, Ednardo. RCA, 1976.

político / existencial. Percebi que sempre é necessário ir além disso; Ao pinçar do estatuto da Padaria Espiritual – o Artigo 26 – realizei uma ponte com os tempos que estávamos vivenciando de repressão política e artística, mas não só isto, tem também a sinalização de outras formas de ver o mundo. A concepção da letra, a meu ver, bem humorada, vai mais pelo “drible” ao index repressivo da época, você já pensou em plena ditadura cantar “igualdade fraternidade e liberdade” e falar de um movimento de jovens que contestavam o poder estabelecido no século XIX, usei da estratégia de foco em outro século passado, pois já haviam proibido a música “Do Boi só se perde o Berro” e também tinha a música “Passeio Público”, e os censores federais podiam ser obtusos, mas não eram burros. No ano do lançamento do disco “Berro” – 1976, realizei um show em Tabuba/Ceará, ao cantar “Artigo 26” fui preso “de forma relâmpago” ao sair do palco.¹⁰

A canção *Artigo 26* foi executada em todo o País. Sobre o *show* do MAM e do repertório, segundo o jornal, o artista voou para os braços do público e consolidou a sua carreira. O jornal *O Globo*, assim fez menção ao *show*: “O cearense mostrou um trabalho bonito, maduro e equilibrado, sem que represente qualquer acomodação ou aburguesamento criativo (grifo meu). (...) Além de um repertório amplo e inquieto e com momentos de intensa luz”¹¹. Além da referência direta à Rua Formosa, sede da criação da Padaria e da alusão às palavras libertárias da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), no mesmo disco, o ex-universitário revela mais do seu conhecimento, ou talvez do seu encantamento, a respeito da Padaria Espiritual em outra canção do disco, “Padaria Espiritual”.

Ao tentar compreender as origens das músicas, seus espaços de criação e a partir de suas letras as relacionando as condi-

¹⁰EDNARDO, op. cit., p. 2

¹¹O GLOBO. 03.05.1977

ções políticas, econômicas, sociais e culturais do período, penso com as indicações oferecer uma contribuição parcial e provisória a respeito do ensino de História e música na sala de aula.

2 Referências

ARAÚJO, Paulo Cesar de. *Eu Não Sou Cachorro, Não: música popular cafona e ditadura militar*. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2003

BORGES, Márcio. *Os Sonhos não Envelhecem: Histórias do Clube da Esquina*. São Paulo: Geração Editorial, 1996

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002

CABRERA, Antônio Carlos. *Almanaque da Música Brega*. São Paulo: Matrix, 2007

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

CALADO, Carlos. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

CASTRO, Wagner. *No Tom da Canção Cearense: Do rádio e tv, dos lares e bares na era dos festivais (1963-1979)*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GIL, Gilberto. *Gilberto Gil: Todas as Letras – incluindo letras comentadas pelo compositor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Le GOFF, Jacques. *A História Nova*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Zuza Homem de. *A Era dos Festivais: uma parábola*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MELLO, Zuza Homem de; SEVERIANO, Jairo. *A Canção no Tempo: 85 anos de músicas Brasileiras*. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Ed. 34, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a Canção*: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

PINSKY, Carla. (Org.) *Novos Temas nas Aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

RIDENTI, Marcelo. *Em Busca do Povo Brasileiro*: artistas da revolução, do CPC à era da tv. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VELOSO, Caetano. *Verdade Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WORMS, Luciana Salles; COSTA, Wellington Borges. *Brasil Século XX*: ao pé da letra da canção popular. Curitiba: Nova Didática, 2002.

ENTREVISTA

Entrevista com o cantor e compositor Ednardo em um hotel na Praia de Iracema, em Fortaleza, no dia 21.03.2003, p. 9

JORNAL

O Globo. 03.05.1977

Revista Domingo do *Jornal do Brasil*, 1987

FONOGRÁFICA

Disco, “*Berro*”, Ednardo. RCA, 1976.

EDNARDO. Sony Music. Compact Disc, Remasterizado. Faixa 10, “*Araguaia*”, música e letra de Ednardo.



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PERSPECTIVA DE (RE) SIGNIFICAR O ENSINO DE HISTÓRIA

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

É Psicóloga, mestre, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, vinculada às linhas de pesquisa História da Educação Comparada e Educação, Currículo e Ensino. É cadastrada nos grupo de pesquisa do CNPQ, Avaliação Curricular certificado pela UFC e o grupo História da Educação Comparada certificado pela UFC sob sua coordenação e vice-coordenação, respectivamente. Atualmente, o grupo de pesquisa em avaliação curricular se encontra investigando os fundamentos epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos da avaliação curricular, visando à compreensão de elementos que constituem percurso avaliativo diversificado. Na Linha História da Educação Comparada vem desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo investigar os laços familiares e constituição dos sujeitos nos espaços formais de Educação em perspectiva comparada. Orientadora de seis teses de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, nas linhas de pesquisa supracitadas. E-mail: <profa.patriciaholanda@gmail.com>.

MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

Possui graduação em Pedagogia e Administração pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Administração Escolar e Gestão de Recursos Humanos. Mestre em Educação pela UECE 2013.1 com pesquisa na área de Formação Docente e Avaliação do Ensino – Aprendizagem no Ensino de História. Doutoranda em Educação (PPGE – UECE). Integrante do grupo EDUCAS. Experiência docente na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), professora de Didática – Cursos Referencial e Athenas. Coordenadora Escolar na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental II) Trabalhou como Pedagoga da Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Ceará atuando no Projeto Social Espaço Viva Gente como coordenadora dos cursos do eixo da capacitação. Docência nas área de Educação e Recursos Humanos, com ênfase em Educação na área de Avaliação Educacional e Administração na área de Recursos Humanos. Experiência em docência à distância em site preparatório para concursos e tutora no Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <lourdesneta11@yahoo.com.br>.

RENATA SAMPAIO DE HOLLANDA

Atualmente é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora Itinerante no Ensino Fundamental I e II para crianças com Necessidades Especiais. Atuou como Bolsista PIBIC/CNPq de iniciação científica em Projetos de Pesquisa na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com as temáticas em História da Educação e Avaliação Institucional. E-mail: <renata.hollanda@aluno.uece.br>.



1 Introdução

Este capítulo integra uma pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE sobre avaliação da aprendizagem no Ensino de História. A opção por essa temática está relacionada ao fato de a avaliação ser considerada um processo significativo para a reflexão da prática escolar, da prática social e da interação desses âmbitos. O resultado da avaliação é um reflexo do trabalho docente, motivo pelo qual pode contribuir com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da prática docente, ensejando melhorias no processo de ensino-aprendizagem, à medida que considera os aspectos quantitativos e qualitativos, uma vez que, as práticas avaliativas estão inseridas no trabalho docente, independentemente do nível educacional no qual se executem as atividades didático-pedagógicas.

Destarte, pretendemos discutir a proposta teórico-prática para avaliar o processo de ensino-aprendizagem em História mediante as informações concedidas por estudiosos da temática, assim como as determinações prescritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de História, destinadas ao ensino fundamental e médio. Para tanto, discutiremos os conceitos avaliativos e a identificação da fundamentação teórico-metodológica para o ensino e, conseqüentemente, a preposição avaliativa a ser utilizada pelos docentes que lecionam a disciplina História, conforme as indicações descritas nos Parâmetros Curriculares. Tal opção nos levou a recorrer à pesquisa bibliográfica e documental, na qual, entre as fontes de pesquisa documental incluímos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino de História.

Para a sistematização do entendimento do escrito, decidimos subdividi-lo em três partes. Primeiramente, apresentamos as concepções conceituais constituídas pelos estudiosos da avaliação; posteriormente, as indicações didático-pedagógicas prescritas para o ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais e finalizamos com a proposição avaliativa a ser utilizada na disciplina História.

2 Descrição conceitual: descobrindo a importância da avaliação

O docente precisa conhecer os conceitos de avaliação para que possa escolher os modelos e as funções que serão atribuídos ao processo avaliativo, na perspectiva de planejar e selecionar técnicas, instrumentos e critérios, servindo de subsídios na busca de informações, com o objetivo da melhoria da prática avaliativa.

O conceito de avaliação pode ser considerado como a soma de fatores diversos que pretendem configurar a definição comum para o objeto. Ao professor, conhecer o conceito de avaliação e seus significados torna-se necessário, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e elaboração dos instrumentos e seleção dos critérios para avaliar. Em nossa graduação, percebemos situações em que o docente aplicava o instrumento denominado prova e os estudantes obtinham notas abaixo da nota média de aprovação. Os professores, então, organizavam outro instrumento de avaliação para melhorar o resultado. Salientamos que, em razão do resultado coletado, é importante que o professor avalie os aspectos relacionados com o objetivo de promoção da aprendizagem discente. Avaliação do ensino- aprendizagem consiste na tomada de decisão docente mediante os dados exibidos pelos discentes acerca do conhecimento ensinado.

Oriundo do latim, o termo avaliar, advindo da composição de *a-valere*, quer dizer “dar valor a...”. Luckesi expressa que o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem é formulado com base nas determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado” [...] (1998, p. 92 – 93).

O significado da palavra avaliação no dicionário remete à seguinte definição: “Ato de avaliar; apreciação; estimativa”. (BUENO, 2001, p.104). A avaliação está em nosso cotidiano. Avaliamos e somos avaliados constantemente pelas ações que executamos, pelas escolhas que fazemos, pelas decisões que tomamos, enfim, pelo que somos e representamos. Conforme Freitas et alii (2009, p. 07),

Em nossa sociedade, somos avaliadores e avaliados, atribuindo juízo de valor a tudo e a todos, das situações mais simples às mais complexas, utilizamos a avaliação para tomar decisões apesar de muitas vezes não conhecermos sua importância ou escolhermos corretamente as técnicas ou os instrumentos para realizá-la.

Tyler (1950, p.22) exprime a ideia de que “o processo de avaliação é essencialmente o procedimento de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados mediante os programas e currículos de ensino”. Para aplicar o processo, o autor determinava oito fases de trabalho: estabelecimento de objetivos; ordenação dos objetivos em classificações amplas; definição dos objetivos em termos de comportamento; estabelecimento das situações adequadas para que se possa demonstrar a consecução dos objetivos; explicação dos propósitos da estratégia às pessoas responsáveis, nas situações apropriadas; seleção ou aplicação das medidas técnicas adequadas; compilação dos dados de trabalho e comparação dos dados com os objetivos de comportamento.

Na perspectiva de Hadji (2001, p.129), “A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade”. Percebemos com este conceito a importância do planejamento na avaliação, bem como da perspectiva norteadora que constitui ações planejadas.

A avaliação pode promover o intervalo da constituição do conhecimento dos estudantes com os ensinamentos promovidos pelos docentes na intencionalidade que estes saberes sejam ampliados. De acordo com Hoffmann (1994, 1998, 2000, 2002, p. 68) a avaliação

[...] é uma ação mediadora no processo de aprendizagem e a ação avaliativa enquanto mediação se faria presente justamente no interstício entre a etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele de um saber enriquecido, complementado.

Na conceituação de Arredondo e Diago (2009),

[...] a avaliação deve permitir, por um lado, adaptações a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem, e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional (p. 24).

Conforme o conceito do autor, podemos destacar a avaliação como processo relevante para docentes e discentes na premissa de proporcionar conhecimentos aos professores, desvelando as características de aprendizagem dos estudantes, assim como podendo comprovar aprendizagens e modificando a prática docente conforme os resultados coletados nas avaliações.

Nas palavras de Vianna (2005, p. 16),

[...] A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Com esta conceituação formulada, notamos que avaliação deve perpassar o ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de restringir a aplicação de instrumentos, como provas e seminários, dentre outros, sem fornecer *feedback* aos sujeitos.

Ao docente é imprescindível conhecer e compreender os conceitos na perspectiva de fomento nas escolhas corretas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados para obter melhores informações acerca dos conteúdos e conhecimentos ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem.

Supomos que as práticas avaliativas docentes estão vinculadas aos aspectos apreendidos na formação, sendo que os professores, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, nortearando sua prática profissional. É fundamental a compreensão do professor sobre o planejamento, ensino, recursos metodológicos, modelos e resultados das avaliações para subsidiar suas atividades didático-pedagógicas.

Conforme os escritos de Cianflone e Andrade, as práticas avaliativas não são apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola e universidade fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem *feedback* e orientação (2001, p.06).

Ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa

[...] a análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar significa muito mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e rever o sistema de notas e conceitos, pois implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre

eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUIS, 2003, p.35 e 36).

Nesta perspectiva, precisamos reconhecer que o trabalho pedagógico exhibe práticas avaliativas cotidianas permeadas de múltiplos aspectos, em função da própria complexidade do ensinar e aprender, as quais constituem o que se costuma chamar de avaliação informal. Estão presentes nas diversas atividades em sala de aula, não necessitando da formalidade de documentos.

No momento da formação, encontram-se a constituição e início de sedimentação das práticas docentes e, consequentemente, avaliativas. A aprendizagem é ascensional e contínua, encontrando dificuldades, demonstrando erros e correções. Em todas as situações, encontram-se convergências e divergências. Na concepção de Hoffman,

A prática avaliativa do professor reproduz e assim revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus 'casos' expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso. (2003, p. 100).

Na formação docente, podemos desenvolver com nossos professores práticas reprodutivistas. A reprodução da prática avaliativa acontece no momento em que os estudantes são submetidos aos instrumentos de avaliação, sem serem informados dos objetivos e dos critérios de avaliação que permeiam o instrumento.

Na lição de Berbel et al (2001, p. 63), os critérios de avaliação podem ser entendidos

[...] Como os indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o processo de ensinar e aprender.

O caráter formador constitui-se no uso dos instrumentos de avaliação como fornecedores de *feedback* aos docentes e discentes. Aos docentes, relacionados às concepções de ensino de um determinado assunto ou conteúdo e aos educados informações para subsidiar a aprendizagem.

De acordo com as ideias de Masetto, é imprescindível o acompanhamento ao discente:

O aprendiz necessita de um acompanhamento em todos os momentos de seu processo de aprendizagem: quando ele se desenvolve muito bem em uma atividade e alcança os objetivos esperados; quando não consegue realizar a tarefa, realizou-a incompletamente ou até a cumpriu, mas não conseguiu atingir o objetivo proposto e necessita de informações e orientações que o ajudem naquele momento a corrigir as falhas, completar o que faltou ou mesmo refazer a atividade solicitada, ou ainda fazer outra atividade que o ajude melhorar e aprender o que precisa. (2010, p. 160).

O autor chama-nos atenção para que notemos a importância do *feedback* contínuo, em todas as ocasiões de aprendizagem, não se restringindo aos momentos contingentes de realização de provas. Muitos assuntos foram expressos por meio do instrumento de avaliação, ao passo que outros precisam ser repassados para que os discentes possam aprender.

Entender como são constituídas as práticas avaliativas pode ser um caminho que proporcione melhorias educacionais no sentido de compreender a formação docente nas licenciaturas. No momento em que nos referimos à formação de professores, precisamos enfatizar que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento e da avaliação, e notem que são elementos constituintes do seu trabalho, procurando analisar as informações coletadas na avaliação para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

O principal executor da avaliação é o professor. A prática avaliativa docente é fundamental para adequação do processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento formativo do estudante. As práticas avaliativas podem ser entendidas como um processo que produz o julgamento de valor composto por um conjunto de informações, em função de uma conjunção de critérios estabelecidos e sob a influência de valores dos avaliadores. No item a seguir ressaltaremos as indicações avaliativas descritas nos PCN para o ensino de História.

3 Ensino de História na perspectiva proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o País, configurando uma proposta flexível. No que se refere à função dos PCN, destacamos que

É orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p.13).

Cabe ao professor, com efeito, elaborar um programa de disciplina pautado nas proposições descritas nos PCN. Na disciplina História, o documento é apresentado como referência aos professores na busca de práticas que incentivem os estudantes a investigar o saber histórico.

Nos anos 1980 e início dos anos 1990, as propostas curriculares e o ensino de História foram comentados nos debates historiográficos e pedagógicos, assim como as mudanças paradigmáticas no âmbito da disciplina. Nos PCN encontram-se críticas

sobre o ensino tradicional de História, expressando, também, os estudos no campo da produção do conhecimento histórico, nas últimas décadas, que propiciaram experiências de pesquisa para historiadores, professores e estudantes.

Ao instigar a reflexão das ações docentes objetivando as modificações no aspecto didático-pedagógico, os PCN assumem posição signatária no ensino da tendência historiográfica, denominada Nova História, criticando a concepção da História Positivista voltada para a legitimação de determinados setores ou acontecimentos.

Destacando a Nova História, os PCN enfatizam que os estudantes devem compreender

[...] a realidade atual em perspectiva histórica, na qual é significativo o desenvolvimento de atividades realizadas em sala de aula para que possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.53 – 54).

Na elaboração dos PCN de História constatamos que existiam críticas ao uso restrito e exclusivo de fontes escritas e, ao mesmo tempo, a defesa da ampliação das fontes utilizadas em função da necessidade de se ampliar a utilização dos documentos. Os PCN ressaltam a necessidade do emprego de outras fontes de pesquisa que vão subsidiar as práticas pedagógicas do ensino de História. A História-problema (Nova História) possibilitou ir além do fato histórico e empreendeu a constituição da historicidade, pois, nessa perspectiva, o historiador adentra o passado, constitui os dados e procura compreender as situações presentes.

Surgiram outras possibilidades de organização curricular para o ensino desta disciplina, como a História temática. O mé-

todo de ensino atenta para a transposição didática¹, enfatizando a importância do saber científico, do saber a ser ensinado, do saber ensinado, do saber aprendido e prática social. A valorização do uso do documento à incorporação de novas linguagens e tecnologias foi inserida nos moldes de ensino, como, por exemplo, o trabalho com filmes e com a informática.

Em consequência das mudanças ocorridas na pesquisa, o ensino dessa disciplina passou a ser repensado em termos de materiais e metodologia. A maneira de ensinar e o que se ensinava na disciplina História estavam atrelados à concepção de História constituída na formação dos professores em distintos momentos e instituições (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

As tendências historiográficas influenciaram os modelos de ensino e, conseqüentemente, no processo avaliativo escolhido pelos docentes. Percebemos que o ensino de História tem por objetivo: situar acontecimentos e localizá-los na temporalidade das ações humanas e compreender que as histórias pessoais são partes integrantes de histórias coletivas, conhecendo os modos de viver dos grupos em diversos tempos e espaços. Para Fonseca (2003, p. 46-47),

[...] nós historiadores – e sobretudo professores de história – temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e “salvar” a história. Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar

¹ A transposição didática considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Conseqüentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2009, p. 36).

é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa.[...] Nossa concepção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação.

O ensino torna-se importante para que o docente auxilie os estudantes a organizarem seus questionamentos de acordo com a realidade, identificando seus problemas e descobrindo formas político-institucionais que possam ajudar a resolvê-los. Portanto, a avaliação no ensino de História, independentemente da concepção historiográfica adotada, deve proporcionar subsídios para que o professor identifique as aprendizagens dos estudantes, e as dificuldades existem em relação aos conteúdos, objetivando o desenvolvimento de estratégias para sanar ou minimizar a dificuldade de aprendizagem. O aprendizado da História pode propiciar a valorização do patrimônio sociocultural e o direito de cidadania como condição de fortalecimento da liberdade de expressão e democracia. Fonseca (2003, p.11) acredita que a história,

[...] em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e as representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares [...].

Conforme a concepção dessa autora, acreditamos que o trabalho docente é parte integrante do processo educativo, no qual os sujeitos são formados para a participação na vida social.

A História, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma importância para a vida social, para a constituição da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educa-

tivos que podemos compreender a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e representações produzidas por homens e mulheres em distintos tempos, espaços e contextos.

Fonseca (2003) enfatizou que o ensino e os saberes docentes referidos aos professores de História devem ser constituídos, mediante uma concepção pedagógica, com base na aprendizagem dos estudantes, na qual uma das atividades do docente é formar o cidadão, conforme podemos constatar no trecho a seguir:

Ensinar e confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade e partilhar saberes, podemos concluir que a concepção básica de prática pedagógica dos professores é “pensar no aluno”. Todos, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas, políticas e religiosas antagônicas, demonstram uma profunda preocupação com a formação e o desenvolvimento do educando, com a preparação do homem para a vida, em toda a sua plenitude. Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo do ensino de história. A responsabilidade – a tarefa – do professor de história é formar o cidadão. O professor é formador de consciências. Portanto, ensinar história é partilhar saberes, contribuindo para a formação de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo. (P. 83).

Ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre conhecimentos, objetos de ensino e da aprendizagem, devendo o ensino articular-se em torno dos conhecimentos e da aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a aprendizagem depende de um conjunto de interações assim como sabemos que ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de significados diversos. Logo o resultado do processo educacional é diferente para cada educando, pois a interpretação que cada um faz da realidade é diversa, tem características pessoais, juntamente com os elementos compartilhados com os outros, sejam nos espaços formais ou informais de aquisição de conhecimentos.

Entendemos que ser professor de História consiste no aprendizado e na execução dos distintos saberes, reconhecendo que a formação docente deixa de se limitar à formação universitária, mas constitui-se em outros momentos em que, por meio das experiências, podem oferecer a formação contínua e continuada da profissão. A educação consiste no ato de socialização, formação e transformação dos homens, sendo um dos direitos do cidadão brasileiro, em que o professor é um dos principais agentes deste processo. No tópico seguinte, enfatizaremos a avaliação para o Ensino de História.

4 Indicações avaliativas para o ensino de História

No momento em que a avaliação valoriza o controle burocrático do ensino e da aprendizagem, referindo-se às notas ou conceitos demonstrados nos instrumentos avaliativos, ocorrem prejuízos aos docentes no exercício de suas atividades formativas, assim como para os discentes em sua trajetória de aprendizagem. Consoante as denominações encontradas nos PCNs, avaliação precisa ter compromisso com a educação, desta sendo parte intrínseca.

Não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 81).

Conforme mencionado anteriormente, a avaliação tem por finalidade a orientação da prática pedagógica, sendo necessária acontecer de forma sistemática para que o professor possa analisar os aspectos de ensino e aprendizagem, observando os que precisam ser melhorados em sua prática e constantemente

desenvolvendo estratégias para que os educandos a minimizem ou sanem suas dificuldades de aprendizagem.

A avaliação enfatiza o diagnóstico, o processo e a formação, objetivando assessorar a aprendizagem do estudante. O processo avaliativo que perpassa a perspectiva dos *Annales* ou a Nova História requer que se levem em consideração as diversas possibilidades do uso de fontes (documentais, arqueológicas, audiovisuais, orais, impressas, biográficas) e que se utilizem as linguagens no ensino de História, assim, podendo-se estabelecer semelhanças e diferenças, continuidade e mudança, para que o educando relacione contextos históricos sem cometer anacronismos. Com origem nessa premissa, variados tipos de documentos podem e devem constituir fontes de informações e conhecimentos a serem considerados na avaliação.

A concepção avaliativa descrita nos PCN tem uma característica de avaliação formativa, pois assume caráter mediador: “A nota foi desacreditada, as normas passaram a ser consideradas um pecado, o controle, uma tortura, assim como o trabalho: ser formativo significa ser gentil, “mediador”, “catalizador” para ajudar, facilitar”. (BONNIOL & VIAL, 2001, p.41). Portanto, é enfatizada uma proposta aos docentes para observação de uma dinâmica da elaboração do conhecimento mediante os avanços e a qualidade da aprendizagem dos estudantes, no decorrer da disciplina e ao final de um conteúdo trabalhado, alertando para as conquistas de conhecimento e para as dificuldades referentes aos conteúdos estudados e expressos no processo de avaliação.

O processo de avaliação sugerido para a disciplina História e descrito nos PCN ressalta que é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses, o domínio dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o

depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar na aprendizagem dos alunos.

Para obter-se informação da aprendizagem, é importante considerar os instrumentos, critérios e situações de análise que possibilitem a emissão de juízo de valor no que se refere às ações de ensino-aprendizagem, como o objetivo de tomada de decisão que promovam a melhoria do ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Na tentativa de evitar que aconteçam problemas, na elaboração dos instrumentos de avaliação, Depresbiteris e Tavares (2009) sugerem que algumas questões sejam devidamente respondidas no planejamento e elaboração dos instrumentos, nas quais destacamos: quais as finalidades de avaliação? O que será avaliado? Quais os critérios? Qual o tempo que se dispõe para avaliar? Como zelar pela qualidade do instrumento? Que uso fará das informações coletadas?

O primeiro aspecto que deve ser pensado no momento em que se planeja o instrumento é a respeito de sua finalidade. Esta deve estar de acordo com a função da avaliação, que pode ser: diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, autêntica, entre outras. A escolha do instrumento em relação à finalidade a que se destina é o primeiro momento de sua constituição.

Na definição do que será avaliado, o professor deve buscar referências nos documentos que orientam o planejamento dos cursos, das disciplinas, dos conteúdos e das aulas – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que servem de referência para o trabalho educacional na escola no ensino fundamental e médio. O docente deve procurar elaborar os referenciais que nortearão o ensino e aprendizagem e a avaliação na disciplina História. Para cada instrumento elaborado, é essencial ter o refe-

rencial do que foi planejado, do que será ensinado, das aprendizagens esperadas e das informações coletadas pelos instrumentos de avaliação.

Nos PCN, constam os critérios que devem ser considerados pelo docente no decorrer do processo de avaliação, que podem ser um parâmetro, uma norma ou regra, servindo como base e referência para a análise e interpretação dos resultados. Definem o que se espera daquilo que será avaliado. Independentemente do instrumento que se utiliza para avaliar, é fundamental a especificação do que se pretende avaliar e seus referenciais.

O que pode ser entendido por critério de avaliação, na perspectiva descrita pela autora, é,

Em termos genéricos, pode-se dizer que são indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes. (BERBEL, 2001, p. 63).

Os critérios devem ser informados aos estudantes. Eles servem como “regra do jogo” e precisam se manter por um período para propiciar confiança a quem está sendo avaliado – em nossa situação, os educandos. Conforme se expressa Hadji (2001, p. 45), “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação” e este referente nada mais é do que “um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Ou melhor, cada critério define o que julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado, e a leitura do objeto pode ser feita mediante os critérios estabelecidos.

Na concepção descrita por Moreira e Vieira (1993), os instrumentos devem ser escolhidos mediante alguns critérios, como adequação ao que se pretende avaliar; as possibilidades de adequação a situações diversas; o potencial em termos de desenvolvimento do discente e de tomada de decisões docentes no processo ensino e aprendizagem. Portanto o critério deve proporcionar modificações tanto para educandos quanto para professores e a capacidade de contemplar o que se deseja avaliar e a articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e planejado.

Acreditamos que, para a utilização dos instrumentos de avaliação, o professor necessita diversificar os instrumentos, assim como as questões que o compõem, pois se são colocadas perguntas com única resposta correta, como podemos esperar que os estudantes desenvolvam interesse e habilidades de pensamento para outros conteúdos trabalhados na disciplina?

Na elaboração dos instrumentos de avaliação, os docentes precisam desafiar os discentes a procurar além do aparente, no sentido que proporcionem a manipulação dos conceitos ensinados nas unidades de ensino e, principalmente, relacionem a outros conteúdos trabalhados na disciplina. Devem-se organizar situações de avaliação que privilegiam o exercício da capacidade argumentativa dos discentes, evitando penalizar o pensamento divergente e informando, antecipadamente, os critérios de correção e pontuação que embasaram a constituição dos aspectos quantitativos conquistados na disciplina.

A comunicação dos resultados de aprendizagem dos estudantes revelados pelos instrumentos de avaliação é fundamental para especificar os objetivos alcançados, no sentido de propor ações de melhoria na aprendizagem. As decisões pedagógicas decorrentes do resultado da avaliação revelam-se tão importantes quanto o que e como avaliar, pois o resultado deve incentivar a reorganização da prática educativa. É imprescindível que o docente esteja atento ao resultado da avaliação para auxiliar na

mediação dos conhecimentos e, conseqüentemente, na melhoria do processo didático-pedagógico com ênfase na aprendizagem discente.

As ideias de superar a verificação da aprendizagem e utilizar a avaliação para tomar decisões constituem uma proposta lançada aos professores com arrimo nos PCN, ao entender avaliação como elemento integrador do ensino com a aprendizagem, demonstrando que a todo instante na escola, principalmente na sala de aula, a avaliação é construída e diversificada e que, no ensino de História, este procedimento há de ser empregado de forma dinâmica, pois a disciplina, com seus eixos temáticos, favorece o aproveitamento da diversidade de modelos e instrumentos de avaliação que serviram de intervenção pedagógica, auxiliando na aprendizagem dos estudantes, aplicando seus conhecimentos para o exercício da cidadania.

Conforme os PCN do ensino de História – com a descrição do conjunto dos atos avaliativos – os estudantes, após terem vivenciado diversas experiências de aprendizagem, é importante que eles dimensionem sua realidade histórica e consigam compreender a história dos homens no tempo. Que os professores, por sua vez, possam reinventar sua prática de ensino, ensinando uma disciplina com aspectos formativos e libertadores, como é a História, e que estes aspectos formativos sejam descritos na avaliação do ensino-aprendizagem utilizada nesta disciplina.

A discussão que encetamos sobre uma proposta teórico-prática para avaliar o processo de ensino-aprendizagem demonstra a proficuidade da avaliação vir a ser incorporada no trabalho docente como uma prática contínua. Ao adotar uma perspectiva de continuidade, a avaliação permeará o trabalho docente, lhe ofertando possibilidades de diagnósticos, superação de dificuldades e correção de falhas, o que motivará os alunos a se dedicarem aos seus estudos, por conseguinte, atingindo a sua função precípua de construção de aprendizagens bem-sucedidas. Em outras

palavras, a avaliação da aprendizagem dos alunos não pode se restringir apenas aos aspectos cognitivos. Torna-se necessário levar em conta as suas dimensões subjetivas como forma de desenvolver todas as suas potencialidades vinculadas a sua realidade. Daí a importância de os professores, políticas públicas, escola e espaços de formação docente darem atenção maior sobre os sentidos trilhados pela avaliação escolar nas práticas educativas.

A importância da avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito dos processos educacionais nos leva a perceber a relevância de ela ser pensada de forma articulada com a concepção de currículo que circula nas esferas educacionais, uma vez que nela vai se explicitar, sobretudo nas provas, o conhecimento que se quer que tenha sido apreendido. E, em se tratando do caso específico do Ensino de História, teremos a concepção de História a ser propagada para os alunos, com a finalidade de criar leituras de mundo específicas.

4 Referências

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibepex; São Paulo: Unesp, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas [et alii.]. *Avaliação do Ensino Superior*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais/História*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais/História*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. FTD. São Paulo: 2001.

CINAFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Práticas Avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. *Revista Paidéia*, São Paulo, v. 38, p.389-402, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Luis Carlos; SORDI, Mara Regina Lemos de; MALAVARIS, Maria Márcia Sigristi; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes. 2009.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mitos & desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e realidade 1994. Mediação, 1998/2000/2002.

_____. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUIZ, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, Marcos T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia. *Para além dos testes*. Braga: Universidade do Minho, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

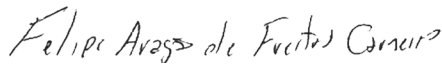
VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.



DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Ensino & Linguagens da História**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 15 de agosto de 2015.



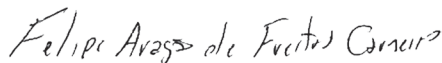
Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **Ensino & Linguagens da História**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de agosto de 2015.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964: novos e velhos atores na luta pela anistia*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde: um olhar interdisciplinar*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964: história, geopolítica e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. ?? p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydêe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires, LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica: reflexões, fontes e linguagens*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydêe. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.

15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de. *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração Pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e Formação Docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 229. ISBN: 978-85-7826-271-6
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da história*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 371 páginas.

O miolo impresso em papel Off-Set 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m² LD 66cm x 96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Impressão no mês de setembro de 2015.

Fortaleza-Ceará.