

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Ensino de História e Formação de Professores: discussões temáticas

Volume 20 Rita de Cássia Grecco dos Santos e Hardalla Santos do Valle (Orgs.)

Ana Cristina Garima Jaques, Bread S. Estevam, Carmem G. Burgert
Schiavon, Everton Bandeira Martins, Fabio Alexandre Dziekaniak,
Felipe Radünz Krüger, Hardalla Santos do Valle (Org.), Jean Baptista,
Lisiane Costa Claro, Luiz Carlos Coelho Feijó, Maira Eveline Schmitz,
Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Maria Clara Hallal, Renata
Schmidt de Arruda Gomes, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Susan Lauren Zille Machado, Treyce Ellen Goulart, Uirys Alves de
Souza
Autores

Ensino de História e Formação de Professores: discussões temáticas

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 20



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador Editora, Livraria e Gráfica

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Chefe Divisão de Editoração

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Ana Cristina Garima Jaques, Bread S. Estevam, Carmem G. Burgert
Schiavon, Everton Bandeira Martins, Fabio Alexandre Dziekaniak,
Felipe Radünz Krüger, Hardalla Santos do Valle (Org.), Jean Baptista,
Lisiane Costa Claro, Luiz Carlos Coelho Feijó, Maira Eveline Schmitz,
Maria Augusta Martiarena de Oliveira, Maria Clara Hallal, Renata
Schmidt de Arruda Gomes, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Susan Lauren Zille Machado, Treyce Ellen Goulart, Uirys Alves de
Souza
Autores

Ensino de História e Formação de Professores: discussões temáticas



Rio Grande
2014

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Rita de Lima Nóbrega, Gleice Meri Cunha Cupertino, Micaeli Nunes Soares, Ingrid Cunha Ferreira, Eliane Azevedo e Luís Eugênio Vieira Oliveira.

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra

Diagramação: Bruna Heller

E59

Ensino de história e formação de professores: discussões temáticas
/ Ana Cristina Garima Jaques ... [et al.] – Rio Grande: Editora da
FURG, 2014.

246 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 20)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85- 7566-
336-3 (v. 20)

1. Ensino de História. 2. Formação de Professores. 3. Didática. I.
Jaques, Ana Cristina Garima. II. Série.

CDD 907
CDU 93:37

SUMÁRIO

Apresentação	7
Eixo 1 – Possibilidades didáticas para o ensino de História	
1. A saída de campo: materialidade da cultura como possibilidade educativa no campo da história	
<i>Lisiane Costa Claro e Hardalla Santos do Valle</i>	11
2. Fontes e ensino de história: a imprensa na construção do conhecimento	
<i>Hardalla Santos do Valle e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	25
3. HQs como ferramenta para o ensino de história moderna	
<i>Felipe Radünz Krüger</i>	39
4. Ensino de história em outras perspectivas: as produções cinematográficas como ferramenta didática em sala de aula	
<i>Luiz Carlos Coelho Feijó e Susan Lauren Zille Machado</i>	59
5. Ensino de história e cinema: a utilização do filme “O Labirinto do Fauno” como estratégia didática.....	
<i>Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	71
6. Oficina de história oral: produção de documentos e sua utilização na pesquisa e no ensino de história	
<i>Maria Clara Hallal e Carmem G. Burgert Schiavon</i>	85
7. Aproximações entre história ambiental, ensino de história e a musicalidade nas religiões afro-brasileiras.....	
<i>Bread S. Estevam e Renata S. A. Gomes</i>	103
Eixo 2 – Reflexões acerca da Disciplina de História	
8. Inglaterra do século XVII: a relevância da compreensão desse período para os dias de hoje	
<i>Uirys Alves de Souza</i>	121

9. Ensaio sobre educação, cidadania e ensino de história	
<i>Maira Eveline Schmitz</i>	147
10. O ensino de história no Brasil pós-redemocratização: a legislação nacional e as contribuições para a constituição da cidadania	
<i>Everton Bandeira Martins</i>	165
11. Reflexões sobre os estudos sociais nos anos iniciais do ensino fundamental.....	
<i>Ana Cristina Garima Jaques e Fabio Alexandre Dziekaniak</i>	185
12. Ações afirmativas e extensão universitária: avanços e desafios à implementação da lei 10.639/03 na comunidade rio-grandina	
<i>Jean Baptista e Treyce Ellen Goulart</i>	199
13. A docência em história da educação na FURG e na UFPEL: uma narrativa de saberes e de práticas	
<i>Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	221
Sobre autores	243

Apresentação

“O discurso histórico explicita uma *identidade social*, não como “dada” ou estável, mas enquanto se *diferencia* de uma época anterior ou de uma outra sociedade. Ele supõe a ruptura que transforma uma tradição em um objeto passado, da mesma forma que a história do “Antigo Regime” supõe a Revolução. Mas essa relação com a origem, próxima ou longínqua, da qual uma sociedade se separa sem poder eliminá-la é analisada pelo historiador, que faz dela o lugar da sua ciência. [...]”. (CERTEAU, 2007, p.55-56, grifos do autor).

Contemporaneamente, vêm-se, de forma recorrente, discutindo questões importantes acerca do ensino de História em nosso país, uma vez que seus desafios, abordagens, possibilidades e métodos de ensino estão em pauta na mídia, no meio acadêmico, nas escolas e em outros tantos lugares. Isto ocorre posto que, cada vez mais, percebe-se a importância de analisar o passado de maneira crítica, responsável e sem preconceitos.

Tal ato implica um novo modo de problematizar o ensino de História, articulando-o com a vivência, as curiosidades e o aprendizado multidisciplinar, para acabar, definitivamente, com a representação reducionista da História como uma disciplina de “datas” e “decorebas”, bem como favorecer a construção de um aprendizado a ser carregado por toda a vida. Esta ação, de ruptura com a mera visão disciplinar do conhecimento histórico, deve estar incumbida, não apenas de ensinar o que é necessário para a aprovação imediata, mas também de ensinar a importância do passado construído e a responsabilidade dos alunos enquanto cidadãos e agentes de sua própria história.

Nesse sentido, discutir os objetivos da disciplina de História, seus métodos e, especialmente, sua ligação com o universo acadêmico se torna imperativo. Na esteira de suas contribuições, o presente Caderno Pedagógico centra sua atenção em dois eixos. No primeiro, intitulado “Possibilidades Didáticas para o Ensino de

História”, são apresentados sete textos cuja centralidade avança na busca por diferentes meios de alcance da percepção histórico-crítica do aluno. Deste modo, busca ampliar compreensões acerca da saída de campo, utilização de fontes, cinema, oficinas, histórias em quadrinhos e elementos da religião como meios para a aprendizagem histórica.

O segundo eixo, “Reflexões acerca da Disciplina de História”, é caracterizado por cinco textos que oportunizam ao leitor um olhar centrado na reflexão sobre o papel da disciplina de História. Aqui, o leitor poderá transitar por temáticas, como a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira em sala de aula, a relação entre educação, cidadania e ensino de História, a importância de se analisar diferentes contextos para a construção do conhecimento, bem como alguns pontos do ensino de Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a relação entre ensino de História da Educação em duas universidades.

Dado o exposto, este Caderno Pedagógico tem como principal objetivo estimular a discussão sobre novas metodologias e abordagens didáticas para o ensino de História, bem como fomentar a conscientização do importante papel que esta disciplina possui ao longo da vida dos sujeitos. Por fim, é relevante salientar que a presente obra se constitui a partir de um esforço coletivo de Professores-Pesquisadores vinculados à FURG, à UFPEL, ao IFRS (*Campus Osório*), à UFFS e à UFRJ.

Profa. Rita de Cássia Grecco dos Santos
Profa. Hardalla Santos do Valle
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, maio de 2014

¹ Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Além disso, dá outras providências.



Eixo 1
Possibilidades Didáticas para
o Ensino de História

A SAÍDA DE CAMPO: MATERIALIDADE DA CULTURA COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA NO CAMPO DA HISTÓRIA

*Lisiane Costa Claro
Hardalla Santos do Valle*

Excursionar. Esse verbo advém da palavra latina *excursione*, palavra que se refere a um passeio de instrução, ato de invadir ou penetrar determinado espaço. Ao pensar sobre os significados que essa expressão remete, encontra-se a viabilidade de olhar para o outro, isso de maneira a adentrar a um campo (des)conhecido de encontros e especificidades. Além disso, é possível afirmar que ao enxergar o outro é provável que se realize algum tipo de comparação – tendo como referência a si próprio.

Com isso, o presente estudo aborda uma possibilidade de ação educativa em torno da construção do conhecimento histórico. Nesta perspectiva, o presente texto tem como objetivo apresentar a experiência da saída de campo como uma ferramenta válida no exercício de enxergar um universo repleto de historicidade. Tal espaço pode proporcionar que os sujeitos identifiquem seu contexto, seja de maneira a estranhar o diverso ou a reconhecer o que se assemelha ao seu mundo.

Deste modo, cabe expor algumas questões as quais motivaram esse estudo: É possível construir o saber histórico a partir da materialidade da cultura? Quais as expectativas em torno desse processo educativo? Quais os aportes disponíveis ao mediador do processo de conhecimento em vista?

Na tentativa de responder as inquietações aqui apresentadas, utiliza-se como metodologia a Análise Documental (CELLARD, 2008) que é empregada ao analisar o teor de alguns documentos, os quais servem de suporte para algumas perspectivas na educação e no ensino de história.

A História no Espaço Escolar

Geralmente, a chamada “sala dos professores” serve de espaço onde esses sujeitos do processo educacional trocam comentários, os

quais estão repletos de inquietações, angústias e motivações. Não são raras as reclamações acerca da incompreensão e desvalorização em torno da História enquanto campo do saber, que faz parte do currículo escolar, bem como da pertinência de sua aprendizagem na formação dos educandos. Nesta perspectiva, essas questões se tornam indispensáveis na medida em que se pretende refletir, repensar e posicionar-se sobre o ensino de história praticado no tempo presente.

Com isso, é necessário ressaltar que a educação em torno da História é imprescindível para a compreensão dos processos históricos e para a sua articulação com o atual contexto. Desse modo, a História possui uma função essencial na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos (FONSECA, 2003). Conseqüentemente, ensinar História é promover ações em coerência com metas e objetivos delineados e alicerçados num contexto de atuação educacional – a qual constantemente está permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino.

Paralelamente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois importantes momentos. Primeiramente, o início do século XIX introduziu a área no âmbito do currículo escolar. Essa charneira sucedeu o momento da Independência, devido à preocupação de registrar ou inventar uma “genealogia da nação” embasada no ensejo de uma “história nacional” e pautada na matriz europeia a partir de pressupostos eurocêntricos. Posteriormente, o segundo marco, aconteceu a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Para tanto, o Estado passou a intervir de maneira mais normativa na educação e foram criadas Faculdades de Filosofia no Brasil. Essas Instituições formaram docentes e pesquisadores, consolidando-se, assim, uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (PCN, 1998, p.19).

Com efeito, a história como campo escolar obrigatório foi instaurada com a criação do Colégio Pedro II no ano de 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Com isso, o espaço oportunizou os estudos literários delineados por um ensino clássico e humanístico, cuja destinação voltou-se à formação de cidadãos proprietários e escravistas (PCN, 1998, p.23).

Para tanto, a disciplina de História foi incluída no currículo escolar junto ao currículo das línguas modernas, das ciências naturais

e físicas e das matemáticas, compartilhando espaço com o ensino religioso – a chamada história sagrada. Nesse viés, a primordial função disciplinar dirigia-se a formação moral dos discentes. Geralmente, nessa forma inicial de abordar a História, apresentavam-se como exemplos os ditos “grandes homens da história”, principalmente, no que tange à história do Oriente Médio. Haja vista, que tal maneira da disseminação histórica proporcionava um prisma dos acontecimentos enquanto providência divina e formava os pilares de uma formação cristã, a qual era naquele contexto almejada (PCN, 1998, p.20).

Não obstante, nas salas de aula, surgiram divergências entre as abordagens e a importância atribuída à Igreja na História. Fato esse o qual se modificava de acordo com a formação dos professores, os quais poderiam ser religiosos ou laicos. Além disso, as Instituições de Ensino também poderiam ser públicas e laicas ou de ordens religiosas. Sobre isso, lê-se:

O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu um série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da história nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da história universal e “história sagrada” (PCN, 1998, p.20).

Com essa abordagem de ensino, enfatizada na citação acima, aplicada nas aulas de História, a memorização e a repetição oral dos textos escritos eram práticas comuns nesse âmbito disciplinar. Outra questão pertinente se destina aos materiais didáticos que se limitavam à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições (PCN, 1998, p.20). Um aspecto possível de identificar, nessa conjuntura, está debruçado no pensamento de que ensinar História era percebido como realizar a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros e nos programas oficiais. Essa expectativa legitimava que aprender história se reduzia ao conteúdo oficializado e desejado, de forma que os discentes deveriam memorizá-lo, transcrevê-lo e reproduzir as lições impostas pelos homens percebidos como “magistrados do saber”.

A partir da abolição da escravatura, com a implantação da República, a educação brasileira buscou a racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, mudaram os desafios políticos (PCN, 1998, p. 21). Assim, destacaram-se as propostas que apontavam a educação, especialmente a educação elementar, como meio de transformação do país.

Desse modo, o regime republicano pretendia lançar à nação uma nova atmosfera de civismo. Para isso, a Escola Elementar representou uma possibilidade da eliminação do analfabetismo, concomitantemente, serviu de um viés de moralização do povo brasileiro. Além disso, era preciso minimizar a presença dos imigrantes nas zonas de colonização, por meio de políticas de nacionalização do elemento estrangeiro, que levassem ao seu *abrasileiramento* (BOMENY, 1999). Essa desejada assimilação dos estrangeiros a uma ideologia nacionalista e elitista delimitava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

Esse período histórico foi de exaltação da “História Pátria”, em que a missão – próxima da história da Civilização – era a de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental (FONSECA, 2003). Com isso, a “História Pátria” era compreendida como a base na formação do cidadão; haja vista que seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogeneizado, com atos percebidos como gloriosos, de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. Nesse ponto, percebe-se uma substituição: a da moral religiosa pelo civismo.

Durante o início do século passado, especificamente durante o Estado Novo, os governos republicanos realizaram sucessivas reformas. Porém, essas gestões pouco fizeram para modificar a situação da escola pública. Acerca dessa alteração no eixo motivador e da finalidade do ensino de história, percebemos:

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos

chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição à História e Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCN, 1998, p.16).

Com isso, a educação configurou um veículo ideológico fundamental nos pronunciamentos e nas leis que emergiam daquele contexto.

A consolidação dos Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia, ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar (PCN, 1998, p.24). Nessa perspectiva, no período que correspondeu da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70, percebe-se um tempo de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. Em concordância com os PCNs, os Estudos Sociais se constituíram 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.

Com o retorno das disciplinas de História e Geografia, os discentes buscaram dar voz a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos. Dessa maneira, procuraram-se alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da História até então homogeneizada.

A partir de inquietações como a abordagem do ensino da História e suas dimensões, alguns professores e gestores escolares optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo do conteúdo da Antiguidade até os presentes dias. Houve também a possibilidade de abordagens temáticas, desenvolvendo-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos.

Em todas as abordagens, principalmente na temática, abriram-se espaços para as questões relacionadas ao tempo histórico, de maneira a discutir e repensar dimensões cronológicas, concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, além das noções de decadência e de evolução.

Além disso, desenvolver um ensino de História significativo, nesse início de século XXI, é uma ação cada vez mais discutida e

repensada. Isso em virtude da ineficácia que representaria uma ação de “transmissão” de conteúdo, como se houvesse uma ideia unilateral e de um determinado grupo influente. Vive-se em uma sociedade constituída por informação múltipla e que propicia um eterno confronto entre diferentes visões do mundo. Portanto, o conhecimento de História e o processo de educação em torno dessa, não fogem desse universo particular de conflitos (tanto do passado como do presente).

Nesse rumo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) parece instigar a disseminação e investigação desses olhares diversos, que por tanto tempo foram sufocados no ensino tradicional de história (o qual demonstra sua forte influência positivista). Ao analisar o que o ENEM propõe na esfera das “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, encontra-se a preocupação de que o aluno deve compreender sobre a:

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social (EDITAL ENEM, 2013).

Desse modo, ao voltar para grupos historicamente subalternizados como os negros e os índios no Brasil, o ensino de história parece abrir-se à necessidade de problematizar a história a partir de diversas perspectivas, as quais ultrapassam uma história “oficial”, legitimada por grupos de elite nacional. Além disso, ao demonstrar interesse pela cultura e patrimônio material e imaterial, o ENEM estimula a urgência da compreensão e pertinência do reconhecimento que advém dos saberes populares. Essas questões reformulam, ou, no mínimo, instigam novas maneiras de trabalhar os processos históricos em sala de aula. Sobre as expectativas acerca dos conhecimentos, lê-se, ainda, a importância de identificar as

Características e transformações das estruturas produtivas – Diferentes formas de organização da produção: [...]. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade (Edital ENEM, 2013, p.21).

Com efeito, é lançada a incumbência que o ensino de história deve assumir frente às inovações desejadas para o Ensino Médio, a qual, entre suas características, apresenta a válida tentativa de incentivar o ensino de uma história que consiga perspectivar os olhares, sobretudo, a partir de diversas visões. Quando um edital que orienta a avaliação sobre o Ensino Médio brasileiro aborda a necessidade de compreender o agronegócio, a agricultura familiar e as lutas sociais camponesas cabe afirmar que está propondo um ensino pautado nas contradições sócio-históricas.

Assim, ao reconhecer um momento de mudanças paulatinas na esfera da educação, mais pontualmente, na História enquanto campo de saber, faz-se necessário buscar contribuições que impliquem construção do conhecimento. Para tanto, enfatiza-se a possibilidade da cultura material ser explorada por meio da saída de campo enquanto prática educativa escolar.

A Materialidade da Cultura e a Saída de Campo Construindo o Saber Histórico

Ao compreender parte da caminhada da disciplina de História, julga-se pertinente buscar conhecer como a materialidade da cultura contribui para com esse campo de saber. Nesse horizonte, considera-se válido explorar a prática de Saída de Campo enquanto uma ação educativa.

Dessa maneira, Gonçalves (2005) aponta que a materialidade é uma categoria dúbia, a qual transita entre o material e o imaterial, reunindo em si as duas dimensões. Com isso, o material e o imaterial aparecem de modo indefinido nos limites dessa categoria. Da mesma

forma, Laurentiz (1991) afirma que a materialidade está para muito além da matéria. Assim, “A matéria é a preocupação mecânica com o suporte material, ao passo que a materialidade abrange o potencial expressivo e a carga informacional destes suportes, englobando também a extramaterialidade dos meios de informação” (LAURENTIZ, 1991, p.102). Ao trabalhar-se com essa perspectiva, o autor acredita que o ato de operar sobre a matéria e sobre a materialidade, determina diversas formas de comportamento.

Ainda sobre essa dimensão material da vida social e cultural, é preciso assinalar o uso de técnicas corporais. Assim, os objetos exigem usos determinados do corpo humano. Logo, as coisas tangíveis ultrapassam a ideia de serem anexos ou auxiliares da vida social e cultural enquanto produção de seu determinado tempo, visto que há a possibilidade de representarem a própria essência dessa vida social e cultural. Para elucidar tal pensamento:

Muitos estudos enfatizam corretamente o fato de que os objetos fazem parte de um sistema de pensamento, de um sistema simbólico, mas deixam em segundo plano o fato de que eles existem na medida em que são usados por meio de determinadas "técnicas corporais" em situações sociais e existenciais (e não apenas em termos conceituais e abstratos). Eles não são apenas "bons para pensar", mas igualmente fundamentais para se viver a vida cotidiana. Desse modo, é necessário pesquisar como, por exemplo, as roupas são produzidas, como são adquiridas, e sobretudo como são usadas, por meio de quais técnicas corporais, como se desfazem das roupas, como elas deixam de ser usadas, como saem de moda, sendo reclassificadas, etc. Mais especificamente: é preciso descrever como cada um desses processos é mediado pelas "técnicas corporais" que integram esses sistemas (GONÇALVES, 2005, p.03).

Em concordância com os apontamentos acima, acredita-se que existe uma grande teia de ligações, as quais podem surgir da matéria produzida em certo período histórico. Essa grande teia abarca desde formas variadas de linguagens (por meio dos gestos e expressões que

um objeto pode fomentar), aos mais diversos significados, de forma a resultar na materialidade expressa pela cultura. Assim,

enquanto um objeto material, a rede é indissociável de relações sociais, morais, mágico-religiosas, existindo portanto enquanto parte indissociável de totalidades cósmicas e sociais. Mais precisamente, ela desempenha um papel fundamental no processo de mediação sensível entre as diversas oposições que compõem essas totalidades (GONÇALVES, 2005, p.03).

Com efeito, mais que a expressão emblemática de uma sociedade específica, as estruturas físicas e suas utilidades são capazes de intervir na dinâmica dessa sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a materialidade representa parte da uma sociedade em algum momento da História. Com isso, é possível embasar-se nesses vestígios mensuráveis fisicamente, para que se busquem algumas possibilidades de sentidos e, sobretudo, de (re)construção da História.

Ao tratar das possibilidades de construção da História nos espaços educativos, é interessante ressaltar algumas considerações sobre uma válida perspectiva pedagógica na classe escolar lembrada por Becker (2001): a Pedagogia Relacional. Essa pedagogia compreende o educador enquanto um sujeito problematizador nas práticas educativas, bem como reconhece as vivências e saberes dos educandos. Com isso, o processo de construção do saber ocorre na partilha desses conhecimentos de todos integrantes desse processo de educação e aprendizagem. Portanto, é possível reconhecer a necessidade da busca por pedagogias, as quais reconheçam e valorizem os saberes dos sujeitos históricos.

Ao aproximar-se com essa concepção de práticas educativas embasadas na construção do conhecimento, Ramos (2004) argumenta sobre a possibilidade de se trabalhar com a relação sujeito-objeto de forma a partir dos objetos produzidos pela sociedade para a construção de um conhecimento sobre o passado.

O autor aponta que a consciência histórica não trata do passado isolado e sim das várias tramas entre passado e presente. Aponta um exemplo de espaço de educação: os museus históricos. Não obstante, a imersão num ambiente como esse não pode ser desvinculado do tempo presente, haja vista que, é a partir da atualidade que o passado

é significado. O autor trabalha com a íntima relação existente entre o espaço museológico e o saber histórico na sala de aula. Assim sendo:

Fazer relações entre museu e educação, especialmente o ensino de história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve o caráter pedagógico intencional nem sempre confessado, de defender e transmitir certa articulação de ideias, seja o nacionalismo, o regionalismo, a classificação geral dos elementos da natureza, o elogio a determinadas personalidades, o conhecimento sobre certo período histórico, a chamada consciência crítica (RAMOS, 2004, p.14).

Nessa relação dos sujeitos com os objetos musealizados, expressa na citação acima, percebe-se a viabilidade de elaborar diversos olhares para com a História – a partir daquilo que se pode definir como fruto de certa temporalidade e espaço. Paralelamente, essa relação entre o sujeito-objeto musealizado e o componente curricular História tem se fortalecido ao se considerarem os objetos ou as estruturas físicas, de forma mais ampla, enquanto documentos de cunho histórico.

Ao corroborar tal compreensão, Silveira e Filho (2005) consideram que o objeto corresponde a uma dimensão ético-estética, porque remete ao gesto humano de criar, confeccionar e operar com os mais variados objetos em lugares específicos. Além disso, os autores consideram que a matéria ao se tornar metonímia de um sistema cultural, torna-se um documento. Portanto, essa materialidade seria passível de um processo interpretativo capaz de evocar paisagens culturais específicas, seguindo historicidades particulares.

Após essa compreensão acerca da valorização para com a cultura material no que tange a sua contribuição para o ensino de História, traz-se à luz uma prática educativa embasada na perspectiva referida. Assim, salienta-se a prática da Saída de Campo como um recurso válido no trabalho com a História no espaço formal educativo.

Para tanto, ao considerarmos a validade da História relacionar-se com diversas outras áreas do saber, surgem válidas contribuições oriundas de autores que enfatizam o estudo a partir da Saída de Campo nas mais variadas esferas do conhecimento. Com isso, destaca-se a ideia de que essa prática educativa pode proporcionar

experiências exitosas no que concernem os sujeitos que realizam a excursão.

Segundo Pontuschka (1994), os estudos do meio iniciaram no Brasil nas chamadas “Escolas Livres”, impulsionadas pelo movimento anarquista. Com essa iniciativa, as Saídas de Campo enquanto formas de estudo do meio, representaram possibilidades na esfera educacional. Da mesma maneira, durante o movimento da Escola Nova e Escola Tecnicista, a referida prática foi alterada e adequada aos objetivos educacionais dos determinados períodos. Todavia, essas práticas, ainda que não muito comuns, ocorrem nas escolas.

Para Compiani e Carneiro (1993), o campo representa um cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, em que o conflito entre o real e as ideias ocorre de forma intensa. Tal ação proporciona ao aluno a construção de um conhecimento próximo de seu cotidiano, ou de algo observável. Além disso, a Saída de Campo instiga os questionamentos e a curiosidade, enfatizando os conceitos trabalhados em sala de aula.

Além disso, a cidade passa a ser vista como espaço educativo de forma a oportunizar a comunidade aprendente um olhar cuidadoso para com o seu cotidiano, bem como construindo o conhecimento histórico por meio da própria cidade e as estruturas que a compõe. Percebe-se isso por meio da Carta de Barcelona das Cidades Educadoras. O documento expressa que:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora. É proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deve ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p.02).

Não obstante, sabe-se que a cidade também representa um espaço de perigos, bem como é perceptível que as ideias citadas acima parecem se aproximar de uma utopia – no sentido da realização

do inédito viável². Contudo, o texto permite a interpretação que se leva a acreditar na possibilidade do entrecruzamento da vida cotidiana e sala de aula, de maneira a transformar o espaço da cidade em um importante campo de entendimento da história local. Além disso, o texto aponta a pertinência de a cidade ser de fato vivenciada em suas múltiplas potencialidades, deixando de ser local apenas de medo.

Concomitantemente, a atuação dos sujeitos aprendentes no mundo em que vivem deve estar fortemente ligada com o conhecimento para com esse espaço. Assim, faz-se pertinente ultrapassar os muros escolares. Os estudantes precisam conhecer, experimentar e conviver com a realidade a qual estão inseridos. Nesse sentido, a possibilidade de elaboração conjunta dos saberes pode ser potencializada por meio da Saída de Campo.

Considerações Finais

A partir desse estudo, é possível reconhecer a trajetória do ensino de História no Brasil. Apesar das mudanças que se podem acompanhar com o passar do tempo, compreende-se que ainda não é fácil romper com um ensino tradicional, o qual, muitas vezes, acaba não valorizando o estudante enquanto sujeito histórico e formador de consciência crítica. Nesse sentido, considera-se que a História exerce uma função importante em relação à postura e compreensão política na sociedade, bem como com a responsabilidade que assume ao exercer um papel fundamental junto aos sujeitos que buscam a emancipação social.

Além disso, encontrou-se na materialidade da cultura, uma forma pertinente de estudar os processos históricos, buscar a valorização de gestos e linguagens, identificar as raízes identitárias e, sobretudo, ter uma visão crítica para com as estruturas físicas – as quais são resultantes de determinado tempo e sociedade.

Com efeito, acredita-se na saída de campo como um processo válido na (re)construção do conhecimento histórico, haja vista que os estudantes entram em contato com os vestígios de processos históricos. Ainda, o educando pode elaborar esse conhecimento

² Nesse sentido, o conceito de Utopia não está relacionado à concepção Moderna, mas pauta-se a uma perspectiva que se aproxima ao ideal Freirianio. Assim, torna-se preciso o conhecimento crítico da realidade e do compromisso da luta com a criação das condições sociais que possibilitem a concretização do inédito-viável.

conjunto por meio de suas percepções e percebendo-se parte integrante da História. Sabe-se que os PCNs apontam algumas possibilidades quando abordam questões como os temas transversais. No entanto, por vezes, a inovação escolar é uma tarefa difícil de ser colocada em prática, seja em razão da carga horária de trabalho, seja pela falta de aportes teóricos ou pela falta de apoio da gestão escolar e da ampla estrutura educacional.

Todavia, busca-se uma possibilidade por meio da saída de campo enquanto viabilidade de investigação dessa materialidade da cultura, tão enfatizada nesse espaço. Julga-se que, apesar do hábito de inserir-se em locais diferentes com o propósito de conhecer o novo não ser tão recente, os docentes que trabalham com a História, enquanto área de conhecimento, ainda podem apropriar-se de forma mais significativa dessa prática educativa enquanto inovação escolar.

Assim, acredita-se que o contato com aquilo que é diferente a realidade do estudante fomenta reflexão para com o que difere do seu espaço. Esse tipo de ação, além de instigar o intuito de transformação da realidade, contribui para a construção constante do processo histórico em seus diversos tempos trabalhados na sala de aula.

Referências

BECKER Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Barcelona, 1990. Disponível em: <<http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseduca-doras.pdf>>. Acesso em: 02.10.2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMPIANI, M.; CARNEIRO, C. D. R. 1993. **Os papéis didáticos das excursões geológicas**. Enseñanza de las Ciências de la Tierra, n.1-2, p.90-98.

Edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inep. Disponível em: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/inscricaoEnem/>>. Acesso em: 15.06.2013.

GONÇALVES, J. R. S. **Ressonância, materialidade e subjetividade:** as culturas como patrimônios. Horiz. antropol. v.11, n.23, Porto Alegre Jan./Jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-1832005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 06.12.2011.

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

LAURENTIZ, Paulo. **A Holarquia do pensamento artístico.** Campinas: Edunicamp, 1991.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA. Secretaria da Educação. MEC. Brasília. 1998.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares.** São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), USP, 1994.

RAMOS, Francisco R.L. **A Danação do objeto – O museu no ensino de História.** Chapecó: Argos, 2004.

FONTES E ENSINO DE HISTÓRIA: A IMPRENSA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Hardalla Santos do Valle
Rita de Cássia Grecco dos Santos*

Introdução

No processo de construção do saber histórico, pesquisadores e professores da área de História consideram imprescindível o trabalho com as fontes. No entanto, na reflexão acerca do fazer histórico, nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio, destacam-se algumas questões relacionadas à concepção, ampliação e utilização das fontes no fazer pedagógico.

A partir disso, o presente artigo almeja discorrer sobre a utilização de fontes, especificamente aquelas oriundas da imprensa escrita, na construção do ensino de História. Nessa perspectiva, apresentamos as seguintes inquietudes como norteadoras desse trabalho: qual o papel das fontes documentais dentro do ensino de História? Quais as possibilidades de aprendizado a partir destas? Em que medida a imprensa assume um lugar de destaque nesse cenário?

O meio escolhido de nos aproximarmos dessas respostas foi, inicialmente, a metodologia da pesquisa bibliográfica, que auxilia na escolha de um método apropriado e no conhecimento das variáveis e autenticidade da pesquisa, bem como a análise de conteúdo, que possibilita o trabalho com materiais textuais escritos. É importante mencionar que nessa metodologia o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e se assentar na concepção crítica e dinâmica da linguagem para estabelecer um parecer. (FRANCO, 2005, p.13).

Dado o exposto, será traçada, primeiramente, uma discussão sobre o ensino de história. Logo após, serão apresentados alguns aspectos em relação à importância das fontes e suas possibilidades de utilização dentro da área abordada. Por último, refletiremos sobre a imprensa e suas especificidades. Assim, este trabalho tem como intuito fomentar uma reflexão acerca do ensino da História e suas amplas possibilidades de construção dentro do espaço escolar.

Ensino de História

É fundamental ressaltarmos que os motivos pelos quais a História faz parte do currículo escolar e o devido valor de sua aprendizagem na formação dos educandos muitas vezes não são compreendidos. Entretanto, essas questões se tornam fundamentais quando se pretende refletir, repensar e se posicionar sobre o ensino de História praticado nos dias atuais.

Assim sendo, devemos começar salientando que o ensino de História é imprescindível para a compreensão dos processos históricos e para a sua articulação com o atual contexto. Nesse sentido, tal prática possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. (FONSECA, 2003, p.52). Logo, ensinar História é agir de acordo com metas e objetivos conscientemente perseguidos intrinsecamente em um contexto de atuação educacional. Este ensinar deve estar permeado pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino.

Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois importantes momentos: o primeiro teve gênese ao início do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Isso, posteriormente ao período da independência, a partir da preocupação de criar uma “genealogia da nação”, a qual era pautada sobre uma “História nacional” e embasada em uma matriz europeia, e a partir de pressupostos eurocêntricos. Após, o segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores e se consolidando, dessa forma, uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (PCN, 1998, p.19).

Nessa perspectiva, a História como campo escolar obrigatório foi instaurada com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Nesse espaço, eram preconizados os estudos literários direcionados para um ensino clássico e humanístico, destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (PCN, 1998, p.23). A História foi incluída no currículo escolar junto ao currículo das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, compartilhando espaço

com o ensino religioso (ou a chamada História sagrada). Com isso, o intuito principal disciplinar era a formação moral dos discentes. Comum nesse obsoleto meio de disseminar tal conhecimento, eram os exemplos de “grandes homens da História”, especialmente em relação à História do Oriente Médio, visto que esta possibilitava a visão dos acontecimentos enquanto providência divina e fornecia as bases de uma formação cristã que, naquele contexto, era almejada. (PCN, 1998, p.20).

Porém, nas salas de aula começaram a haver divergências entre as abordagens e a importância atribuída à igreja na História. Isso ocorria e variava de acordo com a formação dos professores (religiosos ou leigos) e de as escolas serem públicas ou de ordens religiosas. Nesse sentido, verificamos:

O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu um série de trabalhos que gerou conseqüências para o ensino da história nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da história universal e ‘história sagrada’. (PCN,1998, p.20, grifo das autoras).

Com efeito, esses métodos de ensino, percebidos na citação acima, aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Além disso, os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. (PCN, 1998, p.20). Desse modo, ensinar História era percebido como realizar a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros e dentro do programa oficial, julgando que aprender História se reduzia a saber, a repetir, a memorizar e a transcrever as lições impostas pelos “detentores do conhecimento”.

Na educação brasileira do século XIX, com a abolição da escravidão, a implantação da República, a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, houve novos desafios políticos. (PCN, 1998, p.21). Logo, nesse contexto, ganharam ênfase as propostas que indicavam a educação, especialmente a

educação elementar, como forma de realizar a transformação do país. Nesse âmbito, o regime republicano buscava inserir a nação em um espírito cívico. Com efeito, a escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo, ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo. Paralelamente, seria realizada a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista, a qual delimitava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

Esse foi um tempo de exaltação da “História pátria”, cuja missão – juntamente com a História da Civilização – era a de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. (FONSECA, 2003, p.56). A História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. Em outras palavras, a moral religiosa foi substituída pelo civismo.

Nas primeiras décadas do século XX, os governos republicanos realizaram sucessivas reformas, não obstante, pouco fizeram para modificar a situação da escola pública. Sobre essa alteração no eixo motivador e da finalidade do ensino de História, percebemos:

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCN, 1998, p.16).

Nessa perspectiva, da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70 compreendemos que foi um período de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar. A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o

governo militar. (PCN, 1998, p.24). Em concordância com os PCNs, os Estudos Sociais se constituíram 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.

No decorrer dos anos 70, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações³ de historiadores e geógrafos (que se abriram aos docentes), e seus engajamentos na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de licenciatura de Estudos Sociais.

Por conseguinte, com a volta das disciplinas de História e Geografia, os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da história oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral, alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias em um processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução.

Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem sido ampliado por pesquisas que têm transformado seu campo de atuação. Houve questionamentos significativos, por parte dos historiadores, relativos aos agentes condutores da história — indivíduos e classes sociais — sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, e, entre esses aspectos, a discussão sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e no ensino. Fato que será discutido no decorrer desse trabalho.

³ Como a ANPUH e a AGB.

Sobre Fontes Históricas

Ao estudar, analisar e elaborar seus planos de aula, o professor da área da história, dispõe atualmente de diversos instrumentos metodológicos. Dessa maneira, o direcionamento do tipo de aula que será empreendida dependerá de fatores, como a natureza da turma, o conteúdo abordado e a corrente de pensamento que guia o professor.

Paralelamente, quando observamos a organização do tempo e das informações históricas em um livro didático, mal pensamos sobre todo o processo que envolveu a fabricação daquele material disponível para estudo. Assim, concordamos com Choppin (1993), quando o mesmo discute que os livros didáticos não se resumem em configurar meros instrumentos pedagógicos, mas, sim, representam produtos de grupos de sociedade, os quais procuram perpetuar suas identidades, valores e tradições em um foco cultural. Nessa esfera, os materiais disponíveis na sala de aula devem ser objetos de reflexão dos educadores, no caso do livro didático,

[...] é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (BITTENCOURT, 2009, p.71).

A partir disso, apesar do livro didático ser uma válida ferramenta no processo de ensino, precisamos possuir uma visão crítica sobre o mesmo – como bem elucida o pensamento de Bittencourt –, haja vista que o passado, enquanto objeto de estudo, não está devidamente organizado e analisado em todas as suas dimensões. Logo, para que seja possível conhecê-lo, o professor da área da história precisa sair em busca dos vestígios que possam fornecer informações e respostas ao seu exercício de investigação e construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o uso de fontes históricas em sala de aula é uma possibilidade que deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p.295).

Outra justificativa para o uso de fontes – como documentos – em sala de aula é o fato de que elas permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008). Sob tal aspecto, notamos que o docente de história deve estar à procura constante e regular de fontes que viabilizem o seu contato com as experiências que já se consumaram ao longo do tempo. Fora desse tipo de ação, sua aula fica sujeita à produção de suposições e julgamentos que fogem ao compromisso do historiador em conferir voz ao tempo que ele observa e pesquisa. Sendo assim, as fontes históricas aparecem como elementos de suma importância em tal caminhada.

Em contraposição ao que possa parecer, o reconhecimento e uso de uma determinada fonte histórica não são naturalmente realizados por aqueles que se colocam em busca do passado. Dependendo dos interesses e das influências que marcam a trajetória do professor, notamos que as fontes históricas podem ser empregadas, ou não, em seu trabalho. Logicamente, não podemos deixar de frisar que o uso de diferentes fontes acarretou o reconhecimento de novos desafios ao ofício do professor. Em

contrapartida, oferece-se a este, e também aos discentes, a oportunidade de renovar e determinar o crescimento da produção técnica, científica e didática sobre o assunto.

A Imprensa como Fonte Histórica

Apesar de muitos historiadores lançarem mão da imprensa como fonte, o seu uso ainda não está convenientemente difundido. Na opinião de Francisco Macedo, os documentos oficiais, a correspondência particular e alguma cartografia têm preenchido as necessidades dos professores para suas construções que abordam as mais diversas temáticas. Nesse sentido, são frequentes trabalhos de interpretação pautados apenas sobre documentos governamentais, relatórios e ofícios, devido à facilidade de acesso aos documentos oficiais em arquivos públicos.

Cada vez mais utilizada é também a História oral, a qual é constituída a partir de entrevistas com pessoas que participaram ou de determinada forma podem contribuir para a compreensão de determinado acontecimento. Fica, assim, o registro da fala do remanescente, do memorialista ou do colecionador que, eventualmente, reúne peças vinculadas a alguma temática específica. É evidente que essas circunstâncias deram outro colorido ao próprio acontecimento. Contudo, não podemos deixar de apreciar o valor existente na fonte oriunda da imprensa para a história.

Os periódicos vistos como pólos em torno dos quais se reuniam e disciplinavam forças e instrumentos de combate e intervenção no espaço público, oferecem oportunidades privilegiadas para explicitar e dotar de densidade os embates em torno de projetos e questões, longe de se esgotarem em si mesmos, pois dialogam imensamente com os dilemas do tempo. Noutros termos, o índice que se apresenta ao leitor resulta de uma luta que cumpre ao historiador explicar (LUCA, 2007, p.119).

Como é mencionado acima por Tania de Luca, existem várias formas de relação da imprensa escrita com a história, percebendo-se nelas situações concretas que remetem às especificidades reveladoras das informações disseminadas. Nesse sentido, a imprensa que se manifesta no jornalismo impresso é entendida não

como um nível isolado da realidade social na qual se insere, mas como uma fonte que representa, fundamentalmente, um instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social, pensando, ainda como indicou Gramsci, que, muitas vezes, as funções desempenhadas por um jornal, o qual atua como uma força dirigente ou orientadora, pode se equiparar, ou mesmo ultrapassar, as funções desempenhadas pelos partidos políticos. (CAPELATO, 1981, p.18).

Os jornais e periódicos estão localizados na encruzilhada entre sociedade, política e poder, combinando-se com eles, em alguns momentos, endossando o discurso oficial, em outros, opondo-se a ele⁴. Assim sendo, o conteúdo jornalístico é resultante, tanto dos atores sociais que esboçam suas linhas quanto do contexto em que é construído. A manipulação da e na imprensa, portanto, demanda um controle pelo poder, quer seja esse poder do estado quer seja dos sujeitos de maior domínio sobre as publicações (historicamente, em sua maioria, donos de jornais). Dessa forma, é preciso sempre considerar a dimensão ideológica da fonte impressa, nem sempre explícita, embora sempre presente, como afirma Gouldner:

[...] entre a posterior difusão de um movimento social e a anterior formulação de uma ideologia se produz a organização de um jornal. No período de consolidação da época burguesa, ele era freqüentemente instrumento dos partidos, e freqüentemente eram os partidos mobilizados pelos jornais (GOULDNER apud RÜDIGER, 1993, p.29).

Logo, no uso de jornais e periódicos como fontes a serem utilizadas no ensino de história não podemos deixar de considerar o viés ideológico, presente, ou na feitura do texto ou em sua leitura à época em que foi produzido. Por consequência, isso conduz à observação não só das peças textuais em si, mas também do momento histórico em que foram produzidas e, dado o volume das mesmas, impõe-se, assim, ao professor uma necessária e clara delimitação de cenários e tópicos envolvidos no desenvolvimento do processo.

⁴ Nesse sentido, em concordância com Fiorin em **Elementos de análise do discurso**, 1990.

Fontes Históricas na Sala de Aula

A partir do que foi exposto até o momento, podemos pressupor que a leitura de um recorte temporal do passado se desenvolve em torno das fontes e do lugar socioinstitucional de produção do conhecimento.

A intervenção, aqui discutida, do professor se dá quando ele escolhe em um conjunto de dados, uma fonte específica e através dela apresenta a história, instigando a construção do conhecimento e a crítica livre do aluno. As novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da história legitimam o uso escolar das fontes, não apenas como suporte informativo, mas também como todo um conjunto de signos, visual, textual, produzido em uma perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizando estas como fins didáticos. Nesse sentido, concordamos com Gramsci (1978) quando este aponta que é necessário o ensino possuir o fascínio das coisas vitais e respeitar a curiosidade que interroga no incansável movimento de busca e recomeço.

O trabalho do professor de história tem início com o planejamento pedagógico, quando seleciona seus conteúdos, prioriza a construção de conceitos, a análise do contexto temporal, a aplicação de categorias e o emprego específico de vocábulos. Entretanto, principalmente quando faz a opção pela criatividade em sala de aula, experimentando novas metodologias e utilizando diversos recursos pedagógicos.

Um professor com essa vertente problematiza o ensino, entrelaçando questões do universo acadêmico e da vivência de seus alunos, assim fazendo com que o conteúdo, que parece tão distante da realidade discente, adquira significados. (FONSECA, 2003, p.62). Com efeito, especialmente, orienta seus alunos a construir o sentido da história através da observação, descrição, comparação e análise das fontes, movimento característico e que se torna grande sustentáculo da construção histórica.

No entanto, é de extrema importância a escolha por um procedimento pedagógico capaz de conduzir os discentes à superação da asserção errônea da fonte enquanto prova da verdade ou do acontecido. Logo, é indispensável esclarecer aos alunos que toda fonte é um fragmento de memória, um vestígio de um tempo vivido, indícios de situações e/ou representação de uma época.

Nesse sentido, tendo esclarecidos esses aspectos, destaca-se a imprensa como uma fonte histórica de grande valor no contexto escolar. Isso porque a produção da imprensa escrita ainda é uma prática altamente disseminada nos dias atuais. Fato que propicia uma fácil compreensão sobre as especificidades dessa fonte, como seus atores sociais, interesses. Ademais, não podemos deixar de considerar que o uso da imprensa escrita na sala de aula fomenta um novo olhar dos discentes sobre a imprensa atual, fazendo-os observar de maneira crítica seus jornais cotidianos e as informações disseminadas.

Considerações Finais

Por tudo que foi apresentado, podemos afirmar que as fontes, utilizadas de maneira correta e pertinente na sala de aula, são extremamente agregadoras na construção do aprendizado. Seu papel não se limita apenas à compreensão da noção de tempo, mas é também um meio de instigar a compreensão da complexa teia de significados que faz parte da história, como as relações entre atores sociais, interesses pessoais e econômicos e a política do período abordado. Nesse sentido, destacamos a imprensa como uma rica fonte por sua proximidade ainda latente com o mundo do discente, bem como pelo olhar crítico que sua utilização proporciona frente à realidade da mídia atual.

Nessa perspectiva, apresentamos na elaboração de nosso trabalho primeiramente uma discussão sobre o ensino de história, enfocando o histórico e o processo do ensino e suas intencionalidades veiculadas aos contextos sociais próprios dos períodos aqui disseminados. Além disso, ressaltamos a necessária análise crítica que devemos ter acerca do uso do livro didático, de maneira a buscar agregar os saberes trabalhados em sala de aula através das fontes históricas. Nesse âmbito, salientamos o valor do uso da fonte impressa como propulsora do trabalho na disciplina de história.

Contudo, reconhecemos que vários outros tipos de fontes são válidos no processo do ensino de história, haja vista que é necessário instigar a curiosidade, o interesse e a inquietação dos discentes acerca dos conteúdos trabalhados na escola. Com efeito, focamos que a atuação do professorado de história inicia a partir do planejamento pedagógico, por meio da seleção conteudinal, o que ganha força quando realizado de forma a se embasar nas fontes para tanto. Por esses motivos, o papel das fontes documentais dentro do

ensino de história é o de fomentar a construção dos saberes de maneira que as conexões e o tecer das relações históricas sejam resultantes de um processo de conhecimento, ensino e aprendizagem.

Assim, apontamos que a imprensa assume um lugar de destaque nesse cenário na medida em que são muito ricas essas fontes no que concerne à disponibilidade e abundância das mesmas. Além disso, percebemos, por meio da imprensa, situações concretas que remetem às especificidades reveladoras das informações disseminadas próprias de dado momento histórico. Isso leva à observação não só das peças textuais presentes nas notícias e do momento histórico em que foram produzidas, mas também instiga a averiguação do viés ideológico nelas contido.

Por último, enfatizamos que as fontes históricas, no processo de ensino da história como disciplina, são extremamente agregadoras no que tange ao estímulo capaz de surgir à medida que se proporciona ao educando produções próprias dos momentos estudados em aula. A prática de instigar o interesse dos discentes e fazer esses sujeitos históricos reconhecerem os saberes construídos por meio da materialização do conhecimento é um grande desafio e uma imensa possibilidade dos professores de história.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Secretaria da Educação. MEC. Brasília. 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar**: uma falsa evidência histórica. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/56419074/CHOPPIN-Alain-O->

manual-escolar-Uma-falsa-evidencia-historica->. Acesso em: 16 ago. 2013.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2.ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2007.

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

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss**. 3ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2006. 263p. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: **Coletânea Lições Com Cinema**, São Paulo: FDE, 1993.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

HQS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MODERNA

Felipe Radünz Krüger

Todo historiador deve seguir certas normas na produção de um texto de cunho acadêmico. Essas “amarras” impedem, muitas vezes, que profissionais da área exercitem sua interpretação e imaginação sobre o passado. Por outro lado, a literatura possui mais liberdade na elaboração de um enredo. Nessa perspectiva, Hayden White, historiador americano, afirmou, durante a década de 1970, que a história possui mais semelhanças do que diferenças com a literatura. Desde então, historiadores ao redor do globo tratam de direcionar críticas a esse argumento, o qual, segundo alguns, agride o estatuto científico da disciplina. O que muitos autores não entendem ou parecem não querer entender é que a proposta de White defende que todo relato sobre o passado – que já existiu, mas não existe mais – só é acessível como texto. (WHITE, 1991, p.21). Nesse sentido, a interpretação de historiadores e literatos sobre um determinado evento é igualmente plausível, pois não existem versões únicas e definitivas sobre o passado.

A literatura que iremos abordar no presente artigo não faz parte do panteão de obras consagradas pela academia. Aqui, discutiremos sobre a potencialidade pedagógica e histórica das HQs⁵ e *graphic novels*⁶, mais especificamente com a série “1602”, escrita por Neil Gaiman, desenhada por Andy Kubert e arte-finalizada digitalmente por Richard Isanove.

A série “1602” foi publicada no ano de 2003 pelo selo *Marvel Comics*. Sua trama se desenrola no início do século XVII na Europa e na América. Com o sucesso da série, o projeto acabou sendo estendido. Foram lançadas mais três minisséries: “1602: *New World*”

⁵ Histórias em Quadrinhos.

⁶ Termo popularizado por Will Eisner, *graphic novel* (romance gráfico) é um livro que, normalmente, conta uma longa história através de arte sequencial (ou História em Quadrinhos – HQ). Sua utilização se faz necessária para diferenciar as narrativas mais longas e complexas dos Quadrinhos comerciais e infantis. Sobre essas questões, ver mais em: EISNER, W. **Quadrinhos e arte Sequencial**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

("1602: Novo Mundo"), escrita por Greg Pak e ilustrada por Greg Tocchini, cuja primeira edição foi lançada em agosto de 2005 e apresenta alguns novos heróis explorando e se instalando na América; "1602: Os Quatro do Fantástico", com roteiro de Peter David e desenhos de Pascal Alixe, a qual foi publicada em 2007, em que o Quarteto Fantástico parte em uma missão, com objetivo de salvar o famoso dramaturgo William Shakespeare; e "1602: Homem Aranha", com roteiros de Jeff Parker e desenhos de Ramon Rosanas, publicada em 2010.

Devemos lembrar que, na presente análise, serão abordados os temas referentes à obra original "Marvel: 1602", de Gaiman e Kubert, e "1602: Os Quatro do Fantástico", de Peter David e Pascal Alixe. Todavia, cabe ressaltar que as duas outras obras também apresentam potencialidades para o ensino de história.

O século XVII é muito atraente como pano de fundo de qualquer obra ficcional. Neil Gaiman inovou na elaboração desse projeto. Inserir uma grande parte do universo Marvel no século XVII é, no mínimo, uma empreitada inusitada. Quem poderia imaginar os X-men, de Charles Xavier, Nick Fury, Demolidor, Quarteto-Fantástico, entre outros heróis, inseridos no reino de Elizabeth? Preocupados com os horrores da inquisição? Parece um tanto estranho, mas basta folharmos algumas páginas da obra e veremos que a pesquisa histórica dos autores foi realizada com muito afinco e que os resultados foram excelentes.

Para começarmos nossa análise, será necessário que deixemos de lado a ideia tradicional e engessada de história, que muitos insistem em perpassar, e demos espaço para o "e se", como Neil Gaiman nos proporcionou com "Marvel: 1602". O historiador, muitas vezes, é visto como um profissional extremamente tradicional e pouco receptivo a novidades. Este artigo é direcionado, principalmente, a professores que buscam inovar em suas práticas didáticas.

A obra original é dividida em oito tomos. Sua linguagem é bastante rebuscada. Os personagens utilizam termos eruditos, o que pode proporcionar um aumento do vocabulário do leitor. "1602: Os Quatro do Fantástico" é dividida em cinco tomos e mantém as mesmas características da série original.

Dentre os aspectos característicos do século XVII, temos: as rotas de navegação entre o Novo mundo e a Europa; o absolutismo, representado na HQ, principalmente por Elizabeth, a última herdeira

dos Tudor e por Jaime I⁷, rei da Escócia, que ascenderá ao trono com a morte de Elizabeth; o crescimento de religiões protestantes; as lutas religiosas; a inquisição; o Renascimento e o Humanismo. Esses assuntos são muitas vezes vistos como entediantes por diversos alunos do Ensino Médio, pois um número considerável de professores é adepto de uma metodologia tradicional, em que o professor se coloca como centro de todo o saber. Suas aulas são basicamente expositivas e suas principais ferramentas são o livro didático e o quadro negro.

É de conhecimento geral que os heróis da Marvel são dotados de grandes poderes e capazes de realizar incríveis façanhas. No universo criado por Gaiman essa situação não se altera. No decorrer da trama encontramos indivíduos com poderes especiais, vistos com repúdio pelo resto da população, principalmente pela igreja e pela inquisição. Os mutantes são chamados de “sangue bruxo” e seus poderes especiais são vistos como atos de bruxaria. No primeiro tomo, temos uma passagem interessante, em que o conhecido mutante Arcanjo foi condenado pelo tribunal inquisitorial na Espanha e sua sentença é a morte na fogueira. Porém, um grupo organizado de “sangue bruxos” impedira a morte do famoso anjo (fig. 1).



Fig. 1 – Arcanjo prestes a ser queimado pela inquisição – 1602
Fonte: Tomo I. p.29.

⁷ Na HQ o monarca é chamado de James IV. Existe a possibilidade de erros na tradução.

Outro aspecto relevante está no fato de a sede da inquisição ser na Espanha. É sabido que tal território foi um dos países mais intolerantes frente às crenças protestantes. A seguinte citação de Delumeau é válida para comprovar tal ideia:

Felipe III fora o mais incompreensivo em relação aos Mouriscos⁸, só exteriormente convertidos ao catolicismo. Entre 1609 e 1614 expulsou cerca de 275.000. [...] No ocidente, o ódio ao herético se tornou lei. Francisco I deixou massacrar 3.000 Valdenses do Sul. Filipe II liquidou em cinco grandes autos de fé todos os protestantes e Erasmizantes que a Espanha contava. Perto de 30.000 reformados foram vítimas em França da Noite de São Bartolomeu [...]. Mas a intolerância foi dos dois lados [...], em 1572, os Mendigos⁹ enterraram monges vivos, deixando contudo as cabeças deles emergir da sepultura; delas se serviram então como balizas para um sinistro jogo de bola. Na Inglaterra de Elizabeth se esventaram mártires católicos ainda vivos para lhes arrancarem o coração e as vísceras; [...] Em Vivarais, por volta de 1579, os protestantes encerraram católicos em campanários e deixaram-nos morrer à fome; colocaram crianças em espetos e assaram-nas à vista dos pais [...]. (DELUMEAU, 2003, p.163).

As palavras de Delumeau apresentam sua interpretação caótica em que Europa estava imersa e deixa explícito que os horrores eram praticados por ambos os lados. Essa característica deve ser abordada com maior cuidado pelos professores, pois muitos acabam comentando apenas a respeito dos horrores praticados pela inquisição e esquecem que em uma guerra não existem “mocinhos”.

Os vilões do universo Marvel também se mostram presentes na obra. O inimigo dos X-men, Magneto, indivíduo dotado de poderes extraordinários que o permitem manipular todos os tipos de metais, é o Grande Inquisitor. Outro vilão que deve ser lembrado é o Doutor

⁸ Muçulmanos Espanhóis convertidos por constrangimento ao Catolicismo no século XVI.

⁹ Assim foram conhecidos os Gueux, rebeldes contra Filipe II na Guerra da Independência dos Países Baixos.

Destino, conhecido no universo de “1602” como Barão Otto Von Doom. Este clássico arquiinimigo do Quarteto-fantástico será o responsável pela morte da “Rainha Virgem” no tomo III.

Gaiman coloca uma característica interessante na obra: os “sangues bruxos” liderados por Carlos Xavier¹⁰ são extremamente devotos a Deus (fig. 2), devido à realidade da época, em que a explicação divina imperava. Eles atribuem as suas novas capacidades a uma espécie de dádiva de Deus, diferentemente dos X-Men originais que são vistos como uma nova etapa do processo evolutivo.



Fig. 2 – Grupo de “sangue bruxos” agradecendo a Deus pelos seus dons – “1602”.

Fonte: Tomo III, p.12.

Os reinados absolutistas são uma característica vital para o entendimento da História Moderna. Gaiman se utilizou de dois exemplos principais em sua obra: Elizabeth “A rainha Virgem” (fig. 3) e Jaime I Rei da Escócia (fig. 4). Na figura 4, podemos observar o chamado direito divino dos reis, em que o personagem Peter

¹⁰ Professor X, Charles Xavier.

Parguarh¹¹ está sendo interrogado e seu interrogador, o monarca Jaime I, faz referência à ideia de que todo rei tem o direito divino de governar.

¹¹ Peter Parker, Homem Aranha.



Fig. 3 – Elizabeth e Nick Fury conversam sobre assuntos relacionados ao Estado – “1602”.
Fonte: Tomo III, p.16.



Fig. 4 – Jaime I interroga Peter Parguarh – “1602”.
Fonte: Tomo VII, p. 21.

Marcos Antonio Lopes, em sua obra “O Absolutismo: Política e sociedade na Europa Moderna” (LOPEZ, 1978), apresenta aspectos esclarecedores a respeito do direito divino dos reis, tratando de desmistificar os conceitos didáticos que fazem parte do imaginário popular. Segundo ele:

Que a monarquia era uma instituição de ordenação divina foi algo que a mentalidade comum, nunca comportou margem para dúvida. Como segunda premissa temos a defesa de que o direito de governar advindo de uma tal ordenação é hereditário e irrevogável. Disso, à maneira de um silogismo, podemos concluir que o direito adquirido por virtude de nascimento não pode perder-se por qualquer ação terrena. [...] ‘A capacidade para governar não é do bom governo,

o direito de reger não significa reger direito', dizia-se à época. (LOPEZ, 1978, p.48, grifo do autor).

Na minissérie “1602: Os Quatro do Fantástico”, foram encontradas algumas relações interessantes, que podem ser de grande valia se utilizadas em sala de aula. Um exemplo é a menção de que o mundo teria um fim (fig. 5), pois sabemos que é característica do período das grandes navegações a existência de boatos, com o intuito de desestimular novos exploradores à navegação.



Fig. 5 – Relatos sobre o final do mundo – “1602 Os Quatro do Fantástico”.
Fonte: Tomo I, p.8.

De acordo com Janaina Amado e Leônidas Garcia, em sua obra “Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus” (AMADO; JANAINA, 1989), os conhecimentos europeus do início do século XV sobre o planeta também estavam longe da exatidão. Muitos acreditavam que a terra era plana, como uma espécie de disco achatado, terminando de repente em um abismo. Logo, o roteirista foi muito feliz na atribuição do imaginário na HQ, pois mesmo se tratando do século XVII, essas informações continuavam a ser relatadas. De acordo com os autores:

Os europeus do século XV costumavam misturar conhecimentos geográficos com lendas, realidade com imaginação. Acreditavam, por exemplo na existência de um país imaginário, chamado de Offir, de onde teriam originado todos os tesouros do rei Salomão [...] Outro reino imaginário, governado por um rei cristão bondoso e rico chamado Preste João, reunia as cavaleiras amazonas, as relíquias de Santo Tomé, a fonte da juventude e enormes rios de Ouro, prata e pedras preciosas (AMADO; JANAINA, 1989, p.25).

No Tomo IV dos “Quatro do Fantástico”, os heróis encontram uma cidade perdida chamada Bensalyum, governada pelo conhecido personagem Namor. Ao contrastar o que é apresentado na HQ com a citação anteriormente exposta, podemos concluir novamente que os autores foram muito criativos ao utilizarem a descoberta de um reino ultramarino para ilustrar o fascínio do homem europeu em relação aos mares desconhecidos. Os professores podem se utilizar dessa ligação para falar um pouco da famosa obra de Thomas Moore, “Utopia”.

Os europeus acreditavam que nos oceanos desconhecidos habitavam criaturas terríveis, monstros assustadores e até mesmo sereias. Os autores da HQ apresentam essa ideia através da aparição de um monstro marinho gigante no meio da jornada dos heróis, chamado de Leviatã (fig. 6). Além do medo, uma segunda conexão pode ser feita através dessa informação, pois os autores podem ter escolhido o nome do monstro justamente para fazer referência à obra de Thomas Hobbes, publicada em 1651.



Fig. 6 – Aparição do Leviatã – “1602: Os Quatro do Fantástico”
Fonte: Tomo III, p. 23.

Os autores exploram o teatro na Idade Moderna. Inicialmente, temos a ilustre presença de William Shakespeare, que será um coadjuvante na história, mas diversos trechos de suas obras serão citados. Na figura 7, temos o próprio Jaime I, já rei da Inglaterra, tomando parte nas decisões relacionadas com o teatro. Uma curiosidade também está presente na mesma figura 7, tendo em vista que no século XVII era proibido que mulheres participassem de peças teatrais, por isso, temos um homem com vestimentas femininas.



Fig. 7 – Jaime I e Shakespeare – “1602: Os Quatro do Fantástico”
 Fonte: Tomo I, p.17.

Duas características devem ser observadas na figura 8. Primeiramente, o personagem William Shakespeare demonstra deter certo conhecimento relacionado com a antiguidade clássica ao citar Platão. De acordo com Quentin Skinner, os humanistas acreditavam que o homem deveria centrar seus estudos em uma análise interligada à filosofia antiga e à retórica (SKINER, 1996), evidenciando apego à antiguidade, principalmente à Grécia. Essa é uma característica vital do período Moderno.

O segundo ponto de relevância na figura 8 é a menção do famigerado estudioso Francis Bacon (1561-1626), filósofo inglês considerado o criador do método científico. Sua última obra foi “Nova Atlântida”, de 1626. Aqui seria válido aproveitar a referência feita na HQ para aprofundar os estudos relacionados à Bacon, como a importância do método científico e a categorização das ciências na Enciclopédia. Vale ressaltar que mesmo Bacon sendo um grande cientista, a Teologia era uma parte fundamental do conhecimento em suas pesquisas. (DARTON, 1986).



Fig. 8 – Chegada dos heróis em Bensalyum e Shakespeare cita Bacon –
 “1602: Os Quatro do Fantástico”.
 Fonte: Tomo IV, p.21.

Uma característica bastante interessante está na personalidade de Reed Richards, um típico humanista influenciado pelo pensamento renascentista e que durante a narrativa passa a travar um constante duelo com sua consciência (fig. 9). Reed busca explicar de forma racional todos os acontecimentos passados no decorrer da trama, deixando explícito o seu lado cientificista. Além disso, ele se mostra um indivíduo extremamente educado e um grande guerreiro. Logo, é viável explicar o conceito de *virtu*, utilizando o personagem, pois Reed está sempre buscando a excelência universal, tal quais os humanistas. De acordo com Skinner:

[...] o ideal de ‘homem renascentista’ é aquele de quem não quer nada a menos do que a excelência universal. Ele não pode mais pensar em si próprio como especialista nas artes do governo nem nas do estudo nem nas da guerra. Só tem o direito de considerar completada sua educação quando se puder falar que ele – como diz Ofélia a respeito de Hamlet – conseguiu bem combinar ‘o olho do cortesão, a língua do letrado, o gládio do guerreiro’ (SKINNER, 1996, p.112, grifos do autor).



Fig. 9 – O Humanismo presente na personalidade do líder do quarteto – “1602: Os Quatro do Fantástico”.
Fonte: Tomo IV, p.22.

Em suma, acreditamos que, no decorrer da presente análise, os principais pontos de relação entre a História Moderna e as obras “Marvel 1602” e “Marvel 1602: Os Quatro do Fantástico” deixaram explícitas as potencialidades do uso das HQs em sala de aula e como relato interpretativo sobre o passado. Cabe agora aos professores tomarem ciência destas mídias (HQs, jogos eletrônicos, etc.), pois ao se utilizar de ferramentas didáticas diferenciadas e de objetos que realmente façam parte do cotidiano de crianças e adolescentes, o ensino e a aprendizagem, não só de história, mas de todas as disciplinas, dá-se de forma infinitamente mais prazerosa.

Referências

ARAUJO, Patrícia Vargas Lopes de; EVANGELISTA, Michele Aparecida. Terrorismo e Mídia em V de Vingança: O terrorista e sua representação. In: **História, imagem e narrativas**, n.10, abr./2010. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

ARNOLD, Dana. **Art History: A Very Short Introduction**. Porto Alegre: Oxford, 2004.

AMADO, Janaina; GARCIA, Leonidas Franco. **Navegar é preciso: grandes descobrimentos marítimos europeus**. 18.ed. São Paulo: Atual, 1989. p.02-71.

ARRUDA, Jobson. O Estado Absolutista. In: **História Moderna e Contemporânea**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1978. p.61-69.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOOKER, M. Keith (Org.). **Encyclopedia of Comic Books and Graphic Novels**, v. 01, Greenwood, 2010. p.285.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru: EDUSC, 2004.

CHARTIER, R. **À Beira da Falésia**. Porto Alegre: UFRGS. 2002.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da Encyclopédie. In: **O Grande Massacre dos Gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p.247-275.

DAVID, Peter; ALIXE, Pascal. **1602: Os Quatro do Fantástico**. Marvel Comics, 2007.

DELUMENAU, Jean. Um tema que renasce continuamente (14-16). In: **O pecado e o medo: a culpabilização no Ocidente (séculos 13 – 18)**. Bauru/SP: Edusc, 2003. p.35-67.

_____. **Nascimento e Afirmação da Reforma**. Parte 1 – b, cap. V e VI. São Paulo: Pioneira, 1989. p.161-198.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. De outros espaços. **Conferência proferida por Michel Foucault no Cercle D'Études Architecturales, em 14 de março de 1967**. Publicado igualmente em *Architecture, Movement, Continuité*, n.5, de 1984.

FREITAS, Artur. História e imagem artística: por uma abordagem tríplice. **Revista Estudos Históricos**, n.34, Rio de Janeiro, jul.-dez. 2004.

GAIMAN, Neil; KUBERT, Andy. **1602**. Marvel Comics, 2003.

GLENISSON, Jean. História e Tempo: A Renascença. In: **Iniciação aos Estudos Históricos**, Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL, 1979. p.50-51; 86-95.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-modernismo**. Traduzido por Ana Luíza Datas Borges. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 7ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **O novo século**: Entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.78.

____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MENESES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v.23, n.45, 2003.

____. **Rumo a uma História Visual** – Ulpiano Menezes Departamento de História – FFLCH/USP, versão 2, 2005.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos / Scott McCloud**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

LOPEZ, Marcos A. **A Imagem da realeza**: simbolismo monárquico no antigo regime. São Paulo: Ática, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. Em busca de uma Outra História: Imaginando o imaginário. In: **Revista Brasileira de História** – Órgão da Associação Nacional de História, v.15, n.29. São Paulo: ANPUH; Contexto, 1995.

PERRY, Marvin. **Civilização Ocidental**: uma história concisa. Traduzido por Waltensir Dutra e Silvana Vieira. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PARKER, Jeff; ROSANAS, Ramon. **1602**: Homem Aranha. Marvel Comics, 2010.

PAK, Greg; TOCCHINI, Greg. **1602**: New World. Marvel Comics, 2005.

PERRY, Marvin. **História Ocidental**: uma história concisa. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROLAND, B. A Morte do Autor. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SKINNER, Quentin. **As Fundações do Pensamento Político Moderno**. Traduzido e revisado tecnicamente por Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VILELA, T. Os Quadrinhos na Aula de história. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.105-130

KELLNER, D. **A Cultura da Mídia - estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v.8, n.12, p.97-115, jan/jun. 2006.

SKINNER, Quentin. A Renascença Florentina. In: **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.91-133

WHITE, Hayden. Teoria Literária e Escrita da História. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1991. p.21-48

_____. The Modernist Event. In: **Figural Realism**. Studies in the Mimesis Effect. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999. p.66-86

_____. Teoria Literária e Escrita da História. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.21-48, 1991.

ENSINO DE HISTÓRIA EM OUTRAS PERSPECTIVAS: AS PRODUÇÕES CINEMATOGRÁFICAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

*Luiz Carlos Coelho Feijó
Susan Lauren Zille Machado*

Introdução

O quanto o filme pode e tem sido aproveitado pelos educadores? Ele continua apenas sendo utilizado como mero exemplo do conteúdo visto nos livros? Existem outras possibilidades de se utilizar o filme além de um mero complemento? Outra questão primordial que se coloca frente ao emprego dessas ferramentas didáticas é quanto a sua veracidade, pois diferem com o conteúdo da academia. Diante disso, nos colocamos mais uma vez frente à dicotomia ficção *versus* ciência, mas na dinâmica do dia a dia como esse tema se apresenta? Será que para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio existe essa separação? E, talvez o mais importante, como eles compreendem a história e o fazer histórico? São de fato muitas perguntas, para as quais é muito difícil precisar uma resposta.

Em contrapartida, qual o papel que os professores assumem no trabalho de transmissão e troca de saberes? Os profissionais envolvidos na educação deparam-se diariamente com muitas barreiras à realização, que se diga, altamente satisfatória, da tarefa que se propõem. O mundo mudou e muda a todo instante e a partir do aperfeiçoamento tecnológico vivemos em um tempo acelerado e comprimido. Segundo François Ascher (2010), “[...] las posibilidades de acción e interacción a distancia espacial y temporal son tan numerosas que se llega a tener a impresión de estar en varios sitios y momentos a la vez”¹²(p.35).

O grande desafio dos educadores nesse contexto é o de proporcionar mecanismos didáticos capazes de atrair a atenção dos

¹² “[...] as possibilidades de ação e interação a distância espacial e temporal são tão numerosas que chega a ter a impressão de esta em vários lugares e momentos ao mesmo tempo” (Tradução dos autores).

alunos, essencialmente nos campos em que se primam a interpretação e a análise crítica. O presente trabalho busca abordar questões referentes à utilização de filmes que apresentam elementos históricos em sala de aula, bem como apontar algumas perspectivas de seu uso pelos docentes.

Ficção? Realidade? A relação dos filmes com a História

O que há em comum entre os filmes *300* e *Kagemusha*¹³ e entre *Bonnie and Clyde*¹⁴ e *O homem da capa preta*? Apesar de, em um primeiro momento, parecer ser uma aproximação um tanto estranha, por se tratarem de obras produzidas em locais e épocas diferentes, a resposta pode ser mais simples do que se imagina, uma vez que ambas são obras cinematográficas que mesclam elementos históricos e ficcionais em suas narrativas.

O filme, bem como as histórias em quadrinhos e outros meios produzidos pela assim chamada indústria cultural, por muito tempo, foi mantido às margens do meio acadêmico. Aline Paiva Moço (2011) aponta que tais ferramentas “não eram considerados objetos de estudo dos historiadores até os anos 1960 [...] porque até esse momento eram considerados entretenimento da cultura de massa, e não cultural” (p.100). Para a referida autora, o panorama só passa a mudar a partir da segunda metade do século XX, quando a história tida como tradicional sofre modificações, as quais favoreceram “[...] aos acadêmicos levar a cultura mais a sério e olhar de perto a relação entre cinema e história” (MOÇO, 2011, p.100).

Entretanto, por qual razão o filme não era válido enquanto fonte de pesquisa? Será que foi somente o fato de fazer parte de uma cultura de massa? Se sim, porque a massa ficou alheia ao olhar do historiador? Pela condição de ser proveniente de uma indústria

¹³Tanto *300* quanto *Kagemusha* possuem sua narrativa voltada para o grande acontecimento. Em *300*, temos uma batalha ocorrida durante as Guerras Médicas entre Grécia e Pérsia. Já *Kagemusha*, tem sua história focada na disputa pelo poder entre dois daymios (senhores feudais) japoneses que travam um duelo para ver quem vai unificar o Japão.

¹⁴*Bonnie and Clyde* e *O homem da capa preta* no que pese suas diferenças, são histórias baseadas em foras da lei, assaltantes em primeiro plano e um justiceiro no segundo. Mas o que chama a atenção é que ambos trabalham com a história do indivíduo e os grandes acontecimentos, como a crise econômica mundial de 1929 no caso de *Bonnie and Clyde* ou o Brasil da década de 1950 em “O homem da capa preta”.

cultural de massa, colaborou para que o filme-fonte levasse certo tempo para obter a atenção do historiador. Contudo, outro motivo contribuiu fortemente para que isso ocorresse, a ficção. Cardoso (1998), embasado em Jacques Aumont, “aponta que o cinema de ficção é duas vezes irreal: primeiro, por aquilo que representa (a história fictícia) e, depois, pela forma como representa essa ficção (através da projecção das imagens previamente registradas em película)”. Segundo ele:

O cinema possui um modo de fazer-criar que o distingue da ficção criada por outras linguagens artísticas. Como é sabido, reagimos à imagem bidimensional do ecrã como se ela tivesse três dimensões e fosse análoga ao espaço físico em que existimos. Pela sua espantosa capacidade de reproduzir o movimento, a duração e o som, o cinema produz uma impressão de realidade em grau superior ao das restantes artes da representação. Porém, apesar da extraordinária riqueza perceptiva que o distingue, o cinema é também, como elas, uma arte da ilusão. O objectivo essencial da ficção narrativa é contar uma história, representar algo imaginário. No caso do cinema estamos até perante uma dupla representação: em primeiro lugar, os actores, os cenários em que eles evoluem e os adereços que utilizam representam uma ficção, que é a da história contada; e depois, o filme, a película, reproduz essa primeira representação, sob a forma de uma sequência de imagens que se projectam no ecrã perante os nossos olhos. (p.58).

Cardoso (1998) nos remete a um conceito bastante importante para o tema, o de representação. Esta, segundo Becker, jamais será a verdade ou o real, já que se trata *de algo que se diz sobre* determinada pessoa, objeto ou lugar. Para diferentes produtores, temos diferentes representações, por isso, fazem-se necessários elementos mínimos de inteligibilidade, pois nem sempre podem ser captados por todos, o que gera diferentes compreensões ao longo do tempo. Com isso, devemos levar em conta que os filmes que ultimamente vêm sendo produzidos revelam muito acerca de como os cineastas contemporâneos pensam e idealizam o passado, o que

comunga e interfere significativamente com e no modo em que as demais pessoas (espectadores e consumidores do produto filme) também veem esse mesmo passado. Tratam-se basicamente de questões que afligem o tempo presente e que se buscam resolver, mesmo que boa parte desse processo se forme por estímulos inconscientes.

Da mesma forma, o objeto de pesquisa dos historiadores, por vezes, lhes escapa, pois um dos, senão o principal dilema historiográfico está centrado na distância temporal existente entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Para Keith Jenkins (2009),

[...] o passado já aconteceu. Ele já passou, e os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediado por veículos muito diferentes, de que são exemplos os livros, artigos, documentários etc., e não como acontecimentos presentes. O passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra. A história é o ofício dos historiadores (e/ou daqueles que agem como se fossem historiadores). (p.25).

Como alcançar o passado, se já não existe? E, o que nos diferencia dos produtores de cinema? É um tema que abarcaria longas horas de discussão e provavelmente muito poucas seriam as respostas definitivas, se é que isso é possível. O que temos em mente é que, apesar das intermináveis contradições historiográficas, o conhecimento se faz possível a partir da associação de três elementos que se entrecruzam no “fazer histórico”: a seleção das fontes, a descrição teórico-metodológica e a análise sistemática dos dados. Nesse sentido, apesar da multilateralidade do objeto a que se busca conhecer, a combinação dos elementos citados permite ao outro (o leitor) percorrer e revisar tal processo realizado, conforme atesta José Carlos Reis em seu livro *O desafio historiográfico*.

Marc Ferro (1976), um dos primeiros a tratar a relação filme e história, assim se remete ao filme:

Ademais, o que é um filme senão um acontecimento, uma anedota, uma ficção, informações censuradas, um filme de atualidade que coloca no mesmo nível a moda deste inverno com os mortos deste verão. Por um lado o filme

parece suscitar, ao nível da imagem, o factual: por outro, apresenta-se, em todos os sentidos do termo, como uma manipulação. (p.202).

Para Ferro (1976), ao analisar um filme, deve-se levar em conta

[...] a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se ainda esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa. (p.203).

Pode-se dizer que Marc Ferro abriu com isso algumas possibilidades de investigação para pesquisadores interessados em trabalhar a relação filme-história. Mesmo que esta ainda possa se encontrar em processo recente nas pesquisas históricas, vale ressaltar que é uma ótima maneira de se observar como uma sociedade retrata a si mesma ou ao seu passado.

Os filmes enquanto ferramenta didática

Elaborados com o propósito de transmitir ou recriar uma determinada realidade passada, já que seus criadores pensaram e estudaram acerca do período selecionado para contar sua narrativa, os filmes com pretensões históricas têm se tornado um recurso didático muito comum nas salas de aula.

Baseados em experiências docentes, podemos perceber que os filmes causam um profundo interesse nos alunos, mas por quê? Poderíamos partir do princípio de que o conjunto: a imagem, a cor e o som, é deveras mais atrativo do que, simplesmente, o professor, o quadro negro e o giz. Contudo, não sejamos tão deterministas, pois o diferencial das películas é que proporcionam um contato maior com os conteúdos vistos em aula. O aluno se identifica com o filme, porque já obtém os conhecimentos mínimos necessários para compreendê-lo, o que o instiga o interesse para saber mais. Além disso, nas produções cinematográficas, o historicamente inconcebível se torna real, como em *300*, por exemplo. O que não raramente vai de encontro às dúvidas dos alunos quanto às possibilidades do que aconteceu. Por que é assim e não de outra forma? E se tivesse sido dessa maneira, como seria? O que é bastante rico e promissor enquanto propulsor de debates.

Claro que se deve ter o cuidado de não utilizar o filme apenas como um complemento, uma ilustração do texto lido em sala de aula, algo que é comum quando se trabalha com qualquer tipo de imagem. Como observa Ana Paula Spini (2010),

[...] é preciso ir além do uso do filme como ferramenta de ensino, como recurso pedagógico e reconhecer ao audiovisual de uma forma geral, e ao cinema de forma particular, a participação no processo de elaboração de sentidos e representações, em um mundo mediado pelas imagens e pelos meios de comunicação. Nesta perspectiva, no lugar de ferramenta, o cinema passa a ser tratado como linguagem. Em um sentido mais amplo, o espaço escolar pode se constituir em um espaço privilegiado para a reflexão sobre o papel da imagem na formação de identidades. Num sentido mais restrito, pode viabilizar o aprender história também por meio de imagens, ao ensinar a ler e interpretar historicamente fotografias, pinturas, filmes e outras produções imagéticas (p.167).

É neste momento que entra o papel do educador como mediador entre o conteúdo produzido nos livros e a produção cinematográfica. Compete a ele articular os meios necessários para que os alunos possam debater e refletir sobre o conteúdo aprendido nos livros e o que foi visualizado nos filmes. A seguir, abordaremos alguns exemplos de como utilizar os filmes nas aulas de história.

Para além do complemento: algumas possibilidades para o uso dos filmes em sala de aula

Expomos anteriormente que o professor possui papel fundamental na articulação entre conteúdo programático e produção cinematográfica. Mas como isso é possível? Como pode o educador fazer com que o audiovisual não seja apenas um simples complemento do conteúdo programático? Tentaremos aqui demonstrar algumas possibilidades de uso do recurso audiovisual através de alguns exemplos. Então, começaremos pelo filme *300*.

Baseado em uma história em quadrinhos, o filme *300*, dirigido por Zack Snyder, conta a história do rei espartano Leônidas que, juntamente a 300 de seus guerreiros, tenta impedir a invasão da

Grécia empreendida pelo rei persa Xerxes e seu exército durante as Guerras Médicas (também conhecidas por Greco-Pérsicas) no século V a.C. Obviamente, para que os alunos possam entender o que se passa no filme, é necessário que professor já tenha trabalhado, previamente, em seu conteúdo programático, as Guerras Médicas.

A primeira possibilidade é relacionar o filme diretamente com o texto, ou seja, identificar personagens, instituições, costumes, etc. Não nos deteremos nela, uma vez que ela é praticamente intrínseca ao uso do filme em sala de aula.

Uma segunda possibilidade seria utilizar também as histórias em quadrinhos, nas quais a produção cinematográfica fora baseada. Nesse caso, o professor trabalharia não somente com uma, mas com duas versões sobre o mesmo acontecimento, uma vez que a visão do diretor do filme e do criador da HQ não precisam ser as mesmas. Outro ponto importante é que se trabalharia com duas formas de comunicação de massa distintas, cujo público-alvo não necessariamente seja o mesmo.

Abaixo, vemos duas versões para a mesma marcha do exército espartano. Pode-se observar que mesmo o filme sendo uma adaptação da HQ, há diferenças entre uma representação e outra. Na versão cinematográfica (figura 1), o exército é guiado pelo rei Leônidas, já na história em quadrinhos (figura 2), vemos um soldado tocando um instrumento seguido pelo exército espartano.



Fig. 1: Cena do exército espartano guiado pelo rei Leônidas.
Imagem disponível em: <<http://gamedesigndata3d.blogspot.com/p/game-design-2.html>>

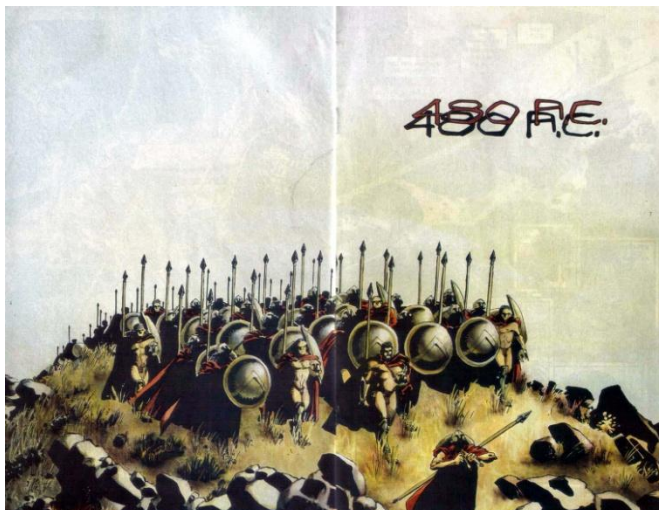


Fig. 2: Leônidas lidera seu exército rumo à batalha na visão de Frank Miller e Lynn Varley. Imagem retirada do filme 300 de Esparta, capítulo 1.

Claro que nem sempre o filme vai nos permitir fazer tal comparação com outros veículos, o que é uma pena. Mas mesmo assim pode nos apontar outras perspectivas. Um exemplo se encontra no filme *Bonnie and Clyde*, do qual falaremos a seguir.

Bonnie and Clyde (figura 3), filme dirigido no final da década de 1960 por Arthur Penn, narra a trajetória de Bonnie Parker e Clyde Barrow, considerados dois dos maiores foras da lei da história norte americana. O filme se passa na década de 1930 e nele podemos observar os Estados Unidos durante a grande depressão que levava o mundo à famosa crise mundial de 1929, contudo, o que realmente chama a atenção é que se trata de um filme que gira em torno de duas pessoas que desafiam a lei estadunidense. Entretanto, como trabalhar com esse filme?

Primeiramente, sugerimos que o educador busque trabalhar com os alunos a ideia de que a história não é voltada apenas para o grande acontecimento ou para a grande personalidade (os heróis da pátria) como, por exemplo, em *300*, mas que ela pode ser remetida também ao estudo do sujeito comum que não aparece nos livros acadêmicos.

Em segundo lugar, pode-se trabalhar a questão do contexto em que *Bonnie and Clyde* foi produzido. Neste caso, os Estados Unidos, da década de 1960, havia um forte movimento civil que contestava as instituições vigentes, como o movimento *hippie*. Neste exemplo, qual o melhor exemplo de contestação do que dois personagens que viveram a margem das leis institucionais?

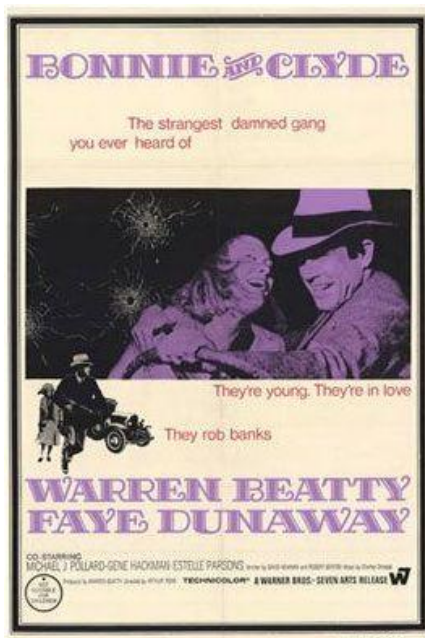


Fig. 3: Imagem retirada de: <http://filmkingreviews.blogspot.com/2011/04/bonnie-and-clyde-1967.html>

Existe ainda a proposta levantada por Marcos Napolitano, que, segundo Ana Paula Spini (2010),

[...] apresenta três possibilidades de articulação do cinema na escola: com o conteúdo curricular, os filmes são abordados a partir de temas e conteúdos curriculares previstos na grade; com as habilidades, a partir do objetivo mais amplo de formação de alunos críticos; e com os conceitos,

presentes no roteiro dos filmes e escolhidos pelo professor (p.172).

Assim, coloca Napolitano (apud SPINI, 2010):

[...] o trabalho sistemático e articulado com filmes em sala de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítica e exigente (p.172).

Para finalizar, vale à pena frisar que estes foram apenas alguns exemplos de perspectivas existentes para o uso do recurso audiovisual em sala de aula. Assim como existem outros e cabe ao professor decidir qual utilizar, sempre lembrando que o filme não deve ser apenas um complemento do texto, mas que desperte como aponta Napolitano, o espírito crítico dos alunos.

Considerações Finais

Na pós-modernidade, o acesso à informação se acelerou de tal modo que nos leva a (re)pensar a importância do papel do educador no tempo em que vivemos.

Milton Santos (2002) defende que o sistema técnico atual está voltado ao global, à informação e à comunicação, por isso, o denomina de “Científico-Informacional”. Em função disso, pela presença marcante da intencionalidade humana no aperfeiçoamento e na difusão, há, cada vez mais, a tendência à universalização das técnicas. Sobre as características deste sistema atual, Santos (2002) salienta: sua universalidade e autoexpansão; sua vida sistêmica; a concretude; o conteúdo em informação; e a intencionalidade. Dessa maneira, os filmes compreendem esse duplo caráter –

intencionalidade e informação – já que se trata de uma criação que almeja um público consumidor que adquira o seu produto, ou seja, que “compre suas ideias”. Certamente que compete ao professor mediar essas “zonas de conflito”, salientando tais propósitos por detrás das produções.

Nesse breve trabalho, tentamos abordar alguns questionamentos acerca da relação filme e história, bem como no seu uso em sala de aula. Procuramos também apresentar algumas possibilidades de como utilizá-lo, além de um mero complemento do texto. Neste sentido, fazemos nossas as palavras de Fabricio Flores Fernandes, no prefácio do livro *Uma história a cada filme*:

Se tivermos a oportunidade de compartilhar nosso caminho de interpretação com outras pessoas, se pudermos ouvi-las e perceber que tiveram diferentes intuições sobre o mesmo objeto que julgávamos ter compreendido totalmente, se discutirmos nossos pontos de vista e, juntos, sairmos enriquecidos de uma sessão de cinema, então teremos avançado neste processo incessante de educação. Mais que isso, se do jogo dialético de interpretações originar-se um texto escrito, por sua vez propício a novas leituras, novas polêmicas, ganhamos todos. (FERNANDES apud FERREIRA, 2010).

Assim, primamos aqui por incentivar a reflexão e o debate sobre as dificuldades e as perspectivas atinentes às produções cinematográficas como ferramenta didática em sala de aula. Finalizamos ratificando nossa crença na prática docente como um constante processo, no qual se permita trocar experiências e saberes, na busca por uma educação de qualidade: reflexiva, crítica e capaz de proporcionar o amadurecimento pessoal e da dinâmica do viver em coletivo.

Referências

ASCHER, François. **Diário de um hipermoderno**. Madrid: Alianza, 2009.

CARDOSO, Abílio Hernandez. O cinema, a ficção e a História, **Forum Media**, n.1, nov. 1998, p. 58-64.

FERREIRA, Alexandre Maccari; KONRAD, Diorge Alceno; KOFF, Rogério Ferrer. **Uma história a cada filme**: ciclos de cinema histórico. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2010.

FERRO, Marc. O Filme. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p.199-215.

FRESSATO, Soleni Biscouto. As duas faces de Jano em Bonnie and Clyde – uma rajada de balas. **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem**. Londrina, maio/2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Soleni%20Biscouto%20Fressato.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOÇO, Aline Campos Paiva. O retrato do passado em movimento: a análise de Robert Rosenstone sobre os filmes históricos. **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem**. Londrina, maio/2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Aline%20Campos%20Paiva%20Mo%C3%A7o.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção. **Coleção Milton Santos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

SPINI, Ana Paula. O cinema na pesquisa e no ensino da História: dos dilemas às possibilidades. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto (Orgs.). **História e imagens**: textos visuais e práticas de leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.165-188

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: A UTILIZAÇÃO DO FILME “O LABIRINTO DO FAUNO” COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Introdução

O cinema se constitui em uma ferramenta didática extremamente profícua para o ensino de História. Existe uma gama de filmes, épicos ou não, que podem ser trabalhados em sala de aula com a finalidade de efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

O presente capítulo se refere especificamente a uma atividade realizada com as quatro turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/Campus Osório. Além disso, integra o Projeto “O Tempo nosso de cada dia”, coordenado pela Prof.^a M.e Andréia Meinerz. No âmbito desse projeto, os professores de cada área básica ficaram responsáveis por realizar abordagens sobre o tempo: a Física, a Matemática, a Música, a Dança e a História. Na última, optou-se por trabalhar a temática do tempo e da história e utilizar-se uma obra cinematográfica como ferramenta didática. Essas atividades se vinculam, ainda, ao Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e ao Grupo de Estudos em História e Filosofia.

O filme utilizado foi “O Labirinto do Fauno”, de 2006, que faz parte da obra do diretor mexicano Guillermo Del Toro e é o segundo longa metragem do cineasta que apresenta como pano de fundo a Guerra Civil Espanhola. Além de seu contexto histórico, o filme permite a análise de diversos aspectos: o tempo cronológico/histórico e o tempo mítico, a violência, os governos autocráticos e as restrições desses advindas, o poder ideológico e o poder coercitivo. Para tanto, iniciar-se-á com a realização da análise da utilização de obras cinematográficas como ferramenta didática. Posteriormente, será apresentada a obra selecionada para o trabalho com os alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFRS/Campus Osório. Em seguida, realizar-se-á uma contextualização da Guerra Civil Espanhola e do espaço que a temática ocupa nos conteúdos do Ensino Médio. Depois, este capítulo irá se dedicar a análise das

representações do tempo mítico e do tempo histórico no filme “O Labirinto do Fauno”. Por fim, será realizada uma abordagem sobre as categorias “poder ideológico” e “poder coercitivo”.

O cinema como estratégia didática: os significados da imagem

O cinema, assim como a fotografia, é um tipo de imagem que se inseriu na vida cotidiana do cidadão comum a partir do século XIX, mas foi popularizado especialmente a partir do século XX. A imagem em movimento, que seria um estágio mais avançado da imagem estática promovida pela fotografia, causou um intenso encantamento, o qual não cessou nos dias atuais.

De acordo com Abud (2003), o cinema é um dos meios de comunicação que mais tem interessados aos professores com relação à sua aplicação em sala de aula. Para essa autora, vários são os fatores determinantes, tais como a atração exercida pelo cinema e a facilidade de acesso aos filmes. Para Santaella *apud* Pimentel (2011):

A cultura das mídias refere-se ao processo promovido pela criação de redes de complementariedade e, graças à tendência para interligações dos meios de comunicação entre si, tais redes ampliam a dinâmica cultural com novos e complexos fenômenos (PIMENTEL, 2011, p.21).

Dessa forma, entende-se que a cultura engloba fenômenos complexos, os quais ocasionam a multiplicação dos meios de comunicação. Nesse sentido, a escola depara-se com esses processos, o que requer que a mesma defina estratégias de trabalho tendo em consideração os novos meios de comunicação. A escola vivencia a disputa do “discurso limitado do professor e a proliferação de informações aceleradas, fontes diversas de conhecimento e de comunicação que ainda não domina” (PIMENTEL, 2011, p.21). A autora ressalta a necessidade de realizar uma análise apropriada, não somente com relação ao emprego e à finalidade de se introduzir na esfera escolar os meios de comunicação, mas da qualidade das informações, as quais podem vir a contribuir com a formação da autonomia do pensar e do agir dos alunos.

Tendo em vista a necessidade de análise e a existência de certo respaldo para a utilização das mídias atuais, faz-se mister apresentar algumas precauções a serem levadas em consideração

quando da utilização do cinema em sala de aula. Um dos primeiros cuidados ao utilizar uma obra cinematográfica para integrar uma atividade didática está na seleção da mesma, a qual deve ser bastante criteriosa. O filme escolhido deve responder a algumas prescrições: além de relacionar-se com o período que o professor queira trabalhar em história, ele deve ser adequado à idade dos estudantes e a sua mensagem adequada ao que o professor deseja. Além disso, o filme deve apresentar os elementos que o docente deseja evidenciar.

Salienta-se que uma obra cinematográfica transmite uma ideia, uma mensagem. O cinema não é um espaço inocente, muito pelo contrário, está impregnado de ideologias. Conforme Pimentel (2011), as mídias possuem um poder de persuasão e manipulação, o que afeta as condições humanas perceptivas. Nesse mesmo sentido, Flüsser (2002) afirma que imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. Logo, estudantes e professores precisam vivenciar uma educação para as mídias, ou seja, precisam desenvolver a sua capacidade analítica para abordar as informações recebidas da mídia.

Deve-se ter em conta que a obra cinematográfica, pura e simples, pode tornar-se um artifício perigoso para a atividade docente. A integração do cinema com a sala de aula deve ocorrer de forma contextualizada, ou seja, o filme selecionado deve ser analisado. Conforme Dubois (1993), toda reflexão sobre um meio qualquer de expressão deve se colocar a questão fundamental da relação específica existente entre o referente externo e a mensagem produzida por esse meio. Trata-se da questão dos modos de representação do real ou, se quisermos, da questão do realismo.

Dessa forma, ao analisar-se uma obra cinematográfica, deve-se fazer uma distinção de elementos e desenvolver categorias de análise. Depois de elencadas as categorias, o professor deve evidenciá-las para os alunos e realizar os seus comentários, mediando um debate. Os comentários podem ser realizados durante pausas da reprodução da obra, ou depois de toda a obra reproduzida.

O debate suscitado pelo professor, que irá atuar mais como um mediador, insere-se no âmbito da análise e da decifração da significação do filme selecionado. Para Flüsser (2002), o fator decisivo no deciframento de imagens é tratar-se de planos. O significado da

imagem se encontra na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. No entanto, tal método de deciframento produzirá apenas o significado superficial da imagem. Quem quiser “aprofundar” o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem. Tal vaguear pela superfície é chamado de *scanning*. O traçado deste segue a estrutura da imagem, mas também os impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas “intencionalidades”: a do emissor e a do receptor. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos”. Sobre o processo interpretativo, Pimentel (2011) afirma:

Para estabelecer esse diálogo interdisciplinar observamos três categorias de análise, a saber: o contexto: as condições em que a comunicação se faz presente; a realidade: inserida em um tempo e espaço; e a ficção: a superação do tempo e do espaço que oferece uma experiência poética, assumindo-os sob a dimensão da experiência sensível, a da emoção que o cinema desperta no receptor (PIMENTEL, 2011, p.29).

Deve-se ter em conta que as imagens fílmicas são permeadas por uma série de elementos, os quais precisam ser destrinchados para que a sua análise efetive-se. Ao se verificar o contexto de uma produção cinematográfica, desvela-se uma rede de intencionalidades. Dessa forma, é necessário conhecer quem dirigiu, quem produziu e como se deu o contexto de realização do filme a ser trabalhado em sala de aula. Com relação ao contexto, o conhecimento do período em que o filme se insere, tanto o período em que foi produzido como o período abordado pela obra cinematográfica. É necessário perceber que a história é revista com os olhos de cada época, o que permite novas interpretações do passado. Logo, em cada momento, o passado ganha novos contornos. A análise da ficção se refere aos elementos fictícios, cuja trama porta uma mensagem e permite a experiência poética, ou seja, as sensações causadas pelo cinema.

É preciso, ainda, mencionar a existência de dois tipos distintos de educação com relação às imagens. Pimentel (2011) diferencia a educação “para a imagem”, na qual existe um aprendizado à leitura das mesmas, cuja metodologia envolve a descrição, o questionamento e a interpretação da imagem; e a educação “através da imagem”, na qual essa é inserida dentro de um contexto predefinido e serve como

meio ilustrativo para dados teóricos, excluindo-se a presença de outros componentes importantes, somente com o intuito de utilizar a imagem para garantir uma aprendizagem mais atrativa, embora não necessariamente mais significativa.

Ressalta-se, ainda, que a opção de trabalhar no sentido de uma educação “para a imagem” relaciona-se com as necessidades atuais de renovação das análises críticas sobre as tecnologias da informação. Segundo Horta (2010): “Para os dias atuais, imperioso se faz o questionamento do mito de que vivemos em uma sociedade do conhecimento” (HORTA, 2010, p.159). Para a autora, desenvolvimento e tecnologia estão atualmente intrincados no sentido de promover a exclusão de muitos grupos dos mecanismos contemporâneos de prosperidade econômica e social. A autora ressalta, ainda, a necessidade de “recriar – na prática docente – atitudes reiteradamente críticas perante o mito, hoje renovado pela sociedade da informação, da neutralidade da ciência e da tecnologia” (HORTA, 2010, p.162). O desenvolvimento da capacidade do estudante de selecionar os conteúdos e analisar as informações recebidas é uma das tarefas, a qual a escola deve se dedicar na atualidade.

Tendo em vista as opções metodológicas de análise da obra cinematográfica a ser utilizada em sala de aula, parte-se para a apresentação do filme utilizado no trabalho com as turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFRS/Campus Osório.

A obra selecionada: O Labirinto do Fauno e as representações da Guerra Civil Espanhola

O referido filme é ambientado na Espanha, no ano de 1944 e conta a história de Ofélia, uma menina de 13 anos que se muda para o interior em companhia de sua mãe, Carmen, que se encontra no fim de uma gravidez de seu segundo marido, o Capitão Vidal. Esse é um integrante do Exército Franquista e encontra-se no campo com a finalidade de acabar com um grupo da resistência, escondido na colina. Uma noite, a jovem é levada por uma fada até um labirinto, no qual encontra um fauno que conta a Ofélia que ela é a princesa Moanna do Mundo Subterrâneo. No entanto, para retornar, a menina deveria passar por três provas antes da Lua cheia.

O filme é permeado por dois mundos: um real e um imaginário. No mundo real, os principais personagens são, além de Carmen (mãe de Ofélia) e do Capitão Vidal, o médico e Mercedes, os quais

aproximam-se do capitão com o intuito de espionar e ajudar os rebeldes. No mundo imaginário, a jovem Ofélia entra em contato com algumas fadas, o fauno e várias figuras monstruosas. Ressalta-se que tanto o mundo imaginário como o real estão permeados pela violência, ou seja, o imaginário infantil, que seria uma espécie de fuga da realidade, mostra-se impregnado pelo contexto em que a menina se encontrava.

O contexto de medo e violência é evidenciado, também, pela cor que o filme apresenta. Na maior parte do tempo, está dividido entre muitas cenas de escuridão e algumas poucas cenas com cores fortíssimas. Além disso, a brutalidade presente na imaginação de Ofélia apresenta-se ainda mais relevante nas cenas que retratam o mundo real.

A Guerra Civil Espanhola: tempos sombrios

Ao analisar-se uma obra cujo tema se refere à Guerra Civil Espanhola, deve-se ter em conta como esse conteúdo se insere no contexto da disciplina de História no Ensino Médio, notadamente no Médio Integrado ao Técnico, no contexto da educação profissional oferecida pelos Institutos Federais. O referido tema é estudado em meio ao advento dos governos autoritários na Europa, notadamente, na Itália e Alemanha, no período entreguerras.

Em 1931, a monarquia espanhola foi derrubada, ao mesmo tempo em que era proclamada a República. O governo temporário ficou a cargo de Alcalá Zamora, o qual realizou uma série de reformas, inclusive, a reforma agrária e a liberdade religiosa. Apesar desse contexto reformista, eclodiam movimentos grevistas. A direita se organizava na Falange, grupo fascista ultraconservador, sob a liderança de José Antonio Primo de Rivera.

Nas eleições de 1936, republicanos, socialistas e comunistas uniram-se na Frente Popular e chegaram à vitória. Nesse momento, foi proposta uma reforma educacional, além da continuidade da reforma agrária. Entretanto, a direita continuou a liderar conflitos de rua, sendo que, em um deles, o líder da direita foi morto. Tal evento se tornou uma justificativa para a deflagração da Guerra Civil, quando uma guarnição do exército, liderado por Francisco Franco, rebelou-se.

Deflagrada a Guerra, houve uma divisão entre a Falange, da qual faziam parte os grandes latifundiários e a alta burguesia (além disso, contava com o apoio de Mussolini e Hitler) e, do outro, as forças que defendiam a democracia, com a formação de um exército popular,

composto por camponeses, operários e estudantes. Este grupo contou com o apoio da URSS e das Brigadas Internacionais (voluntários de outros países que foram lutar na Espanha). Franco e a Falange derrotaram os republicanos em 1939, dando início a uma ditadura que duraria até a década de 1970. No entanto, a resistência permaneceu lutando mesmo depois de sua derrota. E é esse período que o filme selecionado retrata.

Ressalta-se que o conteúdo da Guerra Civil Espanhola é estudado no Ensino Médio de forma muito superficial, tendo em vista que esse período representou um conflito entre as ideologias que disputavam a hegemonia mundial (a direita, materializada nos governos fascistas e o comunismo, representado pela União Soviética). Além disso, existiam duas propostas culturais para a Espanha, que eram, de acordo com Cerqueira (2007):

[...] enquanto os nacionalistas temem que ela mine os seus fundamentos de autoridade e tradição sujeitando-a a uma censura rígida e parcimonioso acesso, os republicanos acreditam que o progresso só pode ser obtido com o livre acesso do povo à cultura e total liberdade de expressão [...] (CERQUEIRA, 2007, p.138).

As disputas ideológicas e culturais trouxeram certo número de intelectuais que se uniram às Brigadas Internacionais. Em “O Labirinto do Fauno”, a presença dos estrangeiros é retratada no personagem do “francês” que participa do grupo de resistência localizado na colina. Além disso, o personagem possui características que remetem à intelectualidade estrangeira que se vinculou ao grupo dos republicanos, comunistas e anarquistas. O personagem do “francês” é um senhor de certa idade, óculos e, quando da sua participação no filme, dedicava-se a leitura de um livro.

Deve-se ter em conta que a situação da Espanha foi amplamente divulgada. Segundo Cerqueira (2007), vários jornais foram criados com o intuito de fomentar a discussão de ideias políticas, como *La Vanguardia*, *El Debate*, *La Voz*, *La Libertad*. Além disso, para realizar a divulgação no exterior da causa republicana foi fundada em Paris a *Agence Espagne* e publicado o manifesto *Intellectuals and the spanish military rebellion*, que objetiva alcançar os intervenientes na cultura inglesa.

Além disso, o papel da mulher na sociedade também possuía diferentes representações para a direita e para a esquerda. Por parte dos republicanos, as mulheres adquiriram igualdade jurídica, o direito de praticar o controle de nascimentos e foram integradas no governo e nas milícias. Já o posicionamento dos membros da Falange é extremamente conservador:

Os nacionalistas rejeitam igualmente a emancipação feminina e a possibilidade de as mulheres colaborarem na guerra; submetidas à vontade masculina, são afastadas das frentes de batalha e das decisões políticas, restando-lhes o tradicional papel de esposas, mães e donas de casas. Esse estatuto de menoridade imposto à mulher impede o aparecimento de líderes ou organizações feministas nacionalistas, ao contrário do que sucedera no campo republicano com Dolores Ibarruri e *Mujeres Libres* (CERQUEIRA, 2007, p.139).

“O Labirinto do Fauno” conta, também, com várias representações femininas. Como exemplo das mulheres submissas que viviam de acordo com os preceitos nacionalistas, pode-se citar Carmen, a mãe de Ofélia e as senhoras da sociedade convidadas a jantar na casa do Capitão Vidal. Por outro lado, surge Mercedes, membro da resistência que atua como uma espiã disfarçada na casa do capitão. Justamente pelo posicionamento machista dos nacionalistas, Vidal não havia se dado conta da presença da espiã em sua casa. Além disso, quando o capitão aprisionou Mercedes, não imaginava que ela resistiria, o que culminou na fuga da mesma. Além disso, antes de fugir, Mercedes foi a primeira pessoa que conseguiu ferir Vidal.

Logo, o filme de Del Toro retrata os tempos sombrios vividos pela Espanha depois do fim da Guerra Civil Espanhola, mas período em que ainda havia uma resistência organizada, a qual estava prestes a ser dissipada pelo exército franquista. O filme apresenta uma aproximação com o cinema *noir*: cenas escuras, chuva e ambientes sombrios. Como mencionado anteriormente, poucas cenas contam com cores vibrantes e, quando isso ocorre, existe uma intencionalidade. Tal opção reflete muito bem o contexto histórico em que a obra se insere.

O tempo mítico e o tempo cronológico

O filme de Del Toro apresenta dois tempos distintos: o tempo mítico e o tempo cronológico/histórico. A vida na casa do Capitão Vidal e no contexto da Guerra Civil Espanhola é acompanhado, na imaginação de Ofélia, por idas e vindas de um mundo fantástico, no qual existem fadas e faunos. Contudo, a estratégia de sublimação da realidade utilizada pela menina é perpetrada pelo ambiente de violência em que se encontra na vida real, como já mencionado anteriormente. Entre as provas que a menina precisa realizar, ela se depara com figuras monstruosas e com cenas de violência, como o enorme sapo que causava a destruição de uma árvore na colina e o monstro devorador de crianças com olhos nas mãos.

Sobre essa experiência vivenciada por Ofélia e sobre o tempo mítico, Decca (2008) afirma:

O tempo é uma experiência social, humana, não é nada do que não seja produto das relações sociais. O homem vivendo socialmente e tendo que construir um mundo em torno de si constrói uma referência à qual dá o nome de “tempo”: é a capacidade humana de representação, através da linguagem, e aí aparecem as primeiras representações do tempo (DECCA, 2008, p.3).

Como foi abordado acima, Ofélia utiliza o seu imaginário para sublimar a realidade que está vivendo. A jovem utiliza de sua capacidade de representação para criar um espaço de tempo de longa duração, ou melhor, no seu imaginário, ela, ao realizar as tarefas e demonstrar que não perdeu sua essência, irá tornar-se um ser eterno, que não será atormentado pela morte, pela doença e pela dor. O tempo mítico desenvolvido pela jovem é, como afirma David (2005): “[...] a memória instaura o tempo mítico, no qual se tem a negação do tempo histórico e, conseqüentemente, do processo inexorável de decadência humana que culmina na morte” (p.18). Sendo assim, Ofélia nega a dor e a morte que a envolvem, além de negar a possibilidade de sua própria morte, ou seja, como aponta a autora: “[...] liberta-se da obra do Tempo” (DAVID, 2005, p.18).

Ao mesmo tempo em que a jovem utiliza a sua imaginação para libertar-se de sua realidade, o seu imaginário reproduz repetidamente a vida real. Além dos já mencionados elementos de violência que permeiam o tempo mítico vivenciado por Ofélia, as tarefas pelas quais

a menina deve passar para provar que não perdeu sua essência divina vinculam-se a acontecimentos da realidade.

Sua primeira tarefa é encontrar um sapo gigante que se alimenta dos nutrientes necessários para dar vida a uma árvore centenária. Ao vencer o sapo, Ofélia encontra uma chave. Ao mesmo tempo em que a jovem vivencia essa experiência, Mercedes, funcionária de Vidal, esconde a chave da dispensa para entregá-la aos revolucionários, que se escondem na colina e cujos suprimentos estão acabando. No entanto, o capitão quer ser o único portador da chave da dispensa, com o objetivo de impedir o acesso dos rebeldes.

A segunda tarefa de Ofélia consiste em passar por um monstro, sentado em frente a um banquete, sem tocar em sequer uma uva. A jovem encontrou várias portas pequenas, das quais uma fora aberta pela chave que portava. Lá, ela encontrou um punhal. No entanto, a menina não resistiu e comeu do banquete, o que fez com que precisasse enfrentar o terrível monstro que ali se encontrava. Paralelamente, o grupo da resistência criou uma armadilha que desviasse a atenção do capitão do moinho em que vivia. Nessa hora, os rebeldes conseguem chegar até a dispensa e, com a chave disponibilizada por Mercedes, acessam aos suprimentos necessários para sua sobrevivência.

A tarefa seguinte será abordada no próximo item, pois se refere ao tema do poder ideológico e do poder coercitivo, os quais serão analisados a seguir.

O poder ideológico e o poder coercitivo: possibilidades de análise no filme “O Labirinto do Fauno”

Os conceitos de poder ideológico e poder coercitivo se utilizadas as suas acepções acadêmicas são muito difíceis de serem aplicados na Educação Básica. Contudo, a simplificação dos referidos conceitos permitem a sua aplicabilidade, notadamente no que tange o Ensino Médio. Os referidos conceitos, além de úteis na análise do conteúdo trabalhado em sala de aula, permite uma aproximação com a atualidade e o traçado de comparações entre o hoje e o passado, independente de referir-se à Guerra Fria ou à Mesopotâmia. Deve-se ter em conta que as sociedades vivenciam as categorias de poder ideológico e coercitivo. Para Bobbio *apud* Botelho (2004):

Existe nas sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico,

que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (BOTELHO, 2004, p.95).

A obra cinematográfica selecionada traz uma série de elementos que evidenciam as tramas sociais, nas quais o poder ideológico e o coercitivo convivem e complementam-se. O melhor exemplo da efetivação do poder coercitivo se encontra na figura do Capitão Vidal, o qual não se exime de usar a força contra seus oponentes ou pretensos oponentes. Esse personagem não se importa de atingir os inocentes, pois o seu objetivo é defender a Espanha franquista. Além disso, Vidal afirma que realiza o seu trabalho com muito gosto, pois ele estaria assegurando um país melhor. Logo, para o capitão, o uso da violência faz parte do arcabouço necessário para manter o seu projeto de país.

Além do poder coercitivo, muitas vezes, evidenciado nas atitudes do capitão, o poder ideológico também encontra espaço nessa obra cinematográfica, especialmente, na cena em que pães eram entregues à população. Nesse momento, os guardas de Vidal afirmavam a bondade de Franco e a maldade dos “vermelhos”, ou seja, dos oponentes comunistas, que se rebelaram contra a ditadura.

As características de um governo autocrático também são bastante evidenciadas no filme, o qual transmite uma mensagem sobre a necessidade de tomar atitudes com base na consciência individual de cada um. A figura do Capitão Vidal representa o autoritarismo presente na Espanha franquista e, de forma geral, nos governos de cunho autoritário. Em contraposição à atitude autoritária de Vidal que não aceita que suas ordens sejam questionadas, ressalta-se a cena em que o médico, ao atender um rebelde que havia sido capturado e torturado pelo capitão, termina com o seu sofrimento. Vidal questiona o médico, ao afirmar que a sua atitude fora equivocada, pois deveria ter seguido às suas ordens. Então, o médico responde: *“obeder por obeder, así, sin pensarlo, es para hombres como usted, capitán”*. As palavras do médico demonstram a necessidade de questionar as ordens, ou seja, da existência de uma

consciência que impede a realização de ordens superiores sem o seu anterior questionamento.

Além dessa cena, o último desafio de Ofélia era levar seu irmão recém-nascido até o labirinto. Lá, o Fauno solicitou o derramamento do sangue do inocente, o qual abriria o portal e Ofélia poderia, finalmente, voltar a viver no mundo subterrâneo. Entretanto, a menina desobedece ao fauno e se nega a derramar o sangue de seu irmão. A jovem acaba assassinada por Vidal e seu sangue se espalha pelo portal. Na sua imaginação, Ofélia chega ao mundo subterrâneo onde é recebida por seu pai e por sua mãe. Nesse momento, o Fauno informa-lhe que a sua escolha foi certa: a menina optara por seguir sua consciência e derramar o seu sangue, antes do sangue de um inocente. Mais uma vez, o filme evoca a conscientização e o questionamento do autoritarismo.

Considerações finais

O cinema pode ser considerado uma ferramenta didática extremamente profícua. Contudo, a sua utilização deve ser permeada de uma série de cuidados, os quais podem incrementar a análise das obras cinematográficas a serem trabalhadas. Além disso, a utilização do cinema permite se ir além da educação “através da imagem”, a qual usa o filme como um recurso meramente ilustrativo. Nesse sentido, a inserção do cinema em sala de aula permite a educação “para a imagem”, em que é necessário realizar a descrição, a interpretação e a análise das obras exibidas na escola.

Deve-se ter em conta, ainda, que se faz necessária uma seleção das obras a serem utilizadas, a qual deve passar previamente por uma análise do professor, que irá atuar como um mediador, incitando o debate e a discussão sobre as temáticas representadas no filme a ser trabalhado.

No caso específico do “Labirinto do Fauno”, foram elencadas categorias que foram analisadas e colocadas em discussão, tendo o docente atuado como mediador no debate dos estudantes. A referida obra cinematográfica, ambientada na Espanha, na década de 1940, permite uma discussão não apenas sobre o contexto da Espanha pós-Guerra Civil, mas sobre a dicotomia entre o tempo mítico e o tempo histórico, bem como sobre o poder ideológico e o poder coercitivo. Além disso, o tema da Guerra Civil Espanhola permite o traçado de comparações com outros governos autocráticos, como a Alemanha nazista ou a ditadura militar no Brasil.

O filme contém, ainda, vários elementos históricos, como a participação de estrangeiros nas Brigadas Internacionais, integrados às milícias; o diferente papel da mulher, submissa na visão dos nacionalistas ou emancipadas, no âmbito dos republicanos, além de sua participação ativa nas milícias. O filme transmite uma mensagem de liberdade, notadamente intelectual, ao afirmar a necessidade de questionar as ordens superiores e agir conforme a própria consciência.

Dessa forma, “O Labirinto do Fauno” contém uma série de conteúdos cuja análise enriquece as aulas de história e desenvolve a capacidade crítica dos estudantes, cujo treinamento leva a uma análise mais aprofundada das mídias que os cercam. Logo, a educação “para a imagem” permite que o estudante desenvolva seu senso crítico e deixe de ser um receptor passivo de informações.

Sendo assim, história e cinema são dois campos cuja atuação conjunta permite grandes possibilidades. A atração pelas mídias e pela imagem se torna um grande atrativo para o campo da disciplina da História, além de ampliar as possibilidades de discussão das temáticas e atuar na formação de um cidadão crítico. Nesse sentido, a utilização de obras cinematográficas em sala de aula corrobora para o desenvolvimento de um estudante com olhar crítico para o conteúdo dos meios de comunicação e atua no sentido de formar para a cidadania, objetivo repetidamente mencionado ao se abordar a Educação Básica.

Referências

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. Revista História, São Paulo, 22 (1), 2003, p.183-193.

BOTELHO, André. **O Poder Ideológico:** Bobbio e os intelectuais. Revista Lua Nova, n.62, 2004.

CERQUEIRA, João. **Arte e Literatura na Guerra Civil de Espanha.** Revista da Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Património, Porto 2006-2007, I Série v. V-VI, p.135-140

DAVID, Nismária Alves. **A poesia de Manoel de Barros e o mito da origem.** Terra Roxa e outras terras Revista de Estudos Literários, v.5, 2005.

DECCA, Edgar de. **O tempo na História**. Revista Pesquisa FAPESP, 2008.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002 – (Conexões; 14).

HORTA, Rosilene. A didática crítica frente ao Toyotismo e às tecnologias informacionais. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (Org.). **Temas atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.153-176.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

OFICINA DE HISTÓRIA ORAL: PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS E SUA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Maria Clara Hallal
Carmem G. Burgert Schiavon*

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência docente na área de história oral, ministrada sob a forma de oficina no período de julho de 2013. O curso faz parte do projeto intitulado “Oficinas de Aprendizagem”, coordenado pela professora Carmem Schiavon, docente da Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

Após o convite, realizado pela professora Carmem à professora Maria Clara Hallal, para ministrar a oficina, o projeto começou a ser delineado a partir de estabelecimentos de leituras e metas a serem cumpridas. Nesse sentido, neste artigo irão ser apresentados os passos compreendidos desde a preparação da oficina até a sua efetivação.

1. Preparação da oficina: estudando conceitos relativos à história oral: memória, fontes e documentos

O primeiro questionamento a se fazer quando se pretende estudar ou trabalhar com a história oral é: seriam os documentos escritos mais confiáveis que a história oral? Se a resposta guarda relação com o primeiro tipo de fonte, destaca-se que ambos são subjetivos, pois foram ditos ou escritos por pessoas que são, por natureza, parciais. Na história oral a subjetividade é mais explícita, tendo em vista que o que as pessoas contam é apenas aquilo que elas consideram merecedor de ser lembrado e o que fica não é todo o passado. Neste caso, mais que conferir a veracidade das informações, o pesquisador precisa saber que nem tudo é conhecido e o que importa são as versões apresentadas.

A história oral começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e, desde então, difundiu-se bastante. Ganhou, também, cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam, ou seja,

entre historiadores, antropólogos, cientistas, políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos, entre outros.

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral; dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e, ainda, edita uma Revista e um Boletim.

Até aproximadamente metade dos anos 1990, era necessário construir uma defesa/justificativa em torno da história oral. Na verdade, até então, a história oral era uma história social que dava voz para os fracos/oprimidos, isto é, acabava sendo uma ferramenta de luta para uma sociedade desigual, bem como dava “voz” aos vencidos e tinha uma perspectiva militante.

Atualmente, pode-se concluir que a história oral não dá voz. O que se faz desse conhecimento, é que dará o sentido. O uso que se faz da entrevista e os sentidos que serão atribuídos é que irão gerar o conhecimento. (MEIHY; HOLANDA, 2007).

A voz é algo inerente ao processo de construção narrativa. Assim, todos aqueles que elaboram um discurso a possuem. Pode-se até mesmo considerar que cada ação realizada já configura um discurso. Assim, mesmo pessoas marginalizadas socialmente têm voz e, a despeito de carências evidentes, são capazes de elaborar seus próprios discursos e sua versão dos acontecimentos e condições que vivenciam. O que se faz, então, nas pesquisas envolvendo história oral?

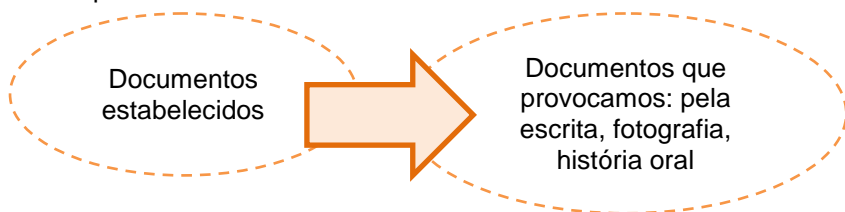
Ainda que a projeção seja realmente grandiosa, deve-se problematizar o papel do pesquisador enquanto intelectual e revisar suas atribuições, ações e compromissos. Não se oportuniza voz aos oprimidos, eles já a têm. Entretanto, quando se busca conquistar uma história pública e democrática em termos de produção e difusão, certamente ocorre com que estas tantas vozes ecoem e se projetem por espaços até então não trilhados.

Alguns conceitos são importantes para a compreensão da história oral e, além disso, para se “fazer” a história oral, são eles: o que é memória? O que é história? São coisas absolutamente diferentes, ainda que ligadas aos seus objetos de busca, pois os desejos de ambas são de qualificação de identidade e de comunidade. Contudo, onde é que reside a grande diferença?

Por um lado, tem-se a memória como um agente fluido, algo que não está determinado em um referencial ou em um suporte concreto. Quase sempre a memória passa pela fala e, assim, torna-se seletiva, enquanto que a história vai se apoiar em documentos escritos, com certa vitalidade própria e condicionamentos, apresentando um critério de armazenamento, em acervos, bibliotecas ou arquivos. Portanto, a fluidez da memória e a solidificação da história acabam em grande medida se confrontando, mesmo que seja muito comum (no juízo vulgar) a confusão entre memória e história. (MEIHY; HOLANDA, 2007).

E a memória histórica? Quando a memória fluida é materializada, por exemplo, acontece: discurso, narrativa, fotografia, etc., e se torna documento que serve para a história. Nesse caso, a diferença entre a memória escrita e a memória oral consiste no fato de que a memória passa para um suporte escrito, ganha outro significado. A sociedade está baseada na escrita e, nesse caso, a memória escrita vai valer como documento.

- Tipos de documentos:



Exemplo: realização de um trabalho sobre drogados em processo de recuperação.

- Objetiva-se escrever uma história que não é escrita, então, com base nesse processo, provoca-se a feitura de um documento que vai virar monumento e, a partir disso, tornar-se registro.

Entretanto, então, o que seria o monumento?

• Estes não são apenas pedras, cimento, estátuas, mas, também, documentos que despertam um conteúdo que, automaticamente, levam a pensar como é que se age em determinada função.

• Há documentos que contêm determinados significados, que despertam a memória naturalmente. Nesse caso, passam a ser chamados de monumentos.

Assim, a memória, na verdade, é um ato pessoal. Ainda que seja um ato vivenciado por diversas pessoas e grupos, as memórias e lembranças são únicas. Portelli (1997) afirma que “o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais.” (p.16). Nesse caso, torna-se concreta apenas quando é mentalizada ou verbalizada pelos indivíduos. Ainda, a respeito da memória, Pollak (1992) afirma que:

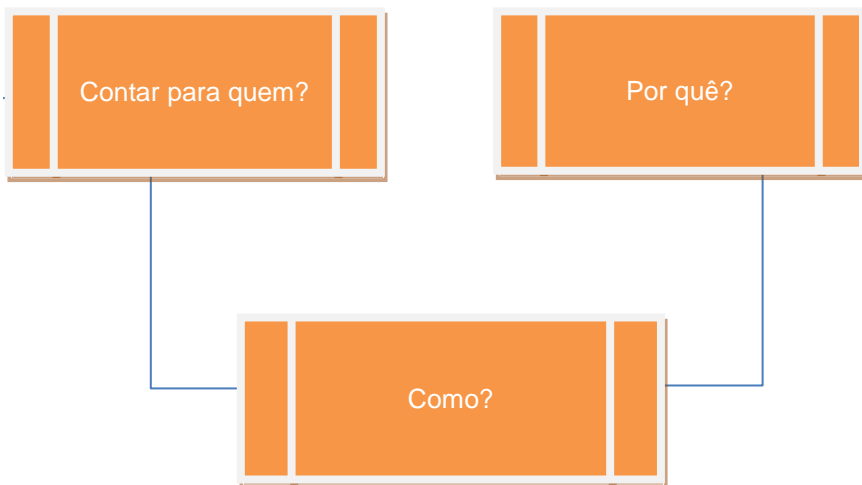
A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado [...] sofre flutuações [...] é fenômeno construído [...] Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (p.4-5).

Desse modo, as construções da memória devem ser entendidas como relações do presente com o passado, sendo que a sua forma possível pode ser alterada, tendo em vista que a memória pode ser articulada socialmente.

2. A construção do depoimento oral no âmbito da pesquisa histórica: implicações éticas

Uma das primeiras, se não a primeira questão, antes do processo das entrevistas, a ser dialogada e debatida entre o historiador oral e seus colegas, é: como se pode preparar para ver o outro? Haja vista que interessa ver a singularidade. O entrevistador não irá falar com o outro com uma resposta pronta. Terá de ouvir e respeitar, de modo que seja possível a elaboração de um documento/monumento juntos. Alguns grupos, principalmente de traumatizados, precisam/têm a necessidade de contar a sua história, por exemplo, judeus que passaram pelo holocausto. Assim, a história oral se preocupa com a experiência.

Assim, cabe ressaltar que antes da realização das entrevistas, é necessário um projeto, pois este irá dar bases e fundamentos para a realização das mesmas. Nesse caso, três perguntas devem ser pensadas e respondidas ao longo do processo, conforme indicação a seguir:



Desse modo, o projeto prevê o estabelecimento de um planejamento que presume as seguintes etapas: a) passar do oral para o escrito; b) conferir com a pessoa os dados passados, bem como a assinatura no termo de autorização (carta de cessão de direitos); c) arquivar esses documentos e divulgar os resultados obtidos.

Nesse caso, não é uma metodologia, mas sim um conjunto de procedimentos que exigem a elaboração de um projeto, o qual servirá como instrumento norteador que ajudará no planejamento do trabalho de pesquisa, no delineamento da proposta a ser desenvolvida, na sua fundamentação teórica e na justificativa. Assim, a entrevista passará do código oral para o escrito. (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Basicamente, existem três gêneros de história oral (ALBERTI, 2004), a saber:

Vida

Trata da própria trajetória e demanda diálogos que funcionam como impulsos para a continuidade da conversa. Nesta direção, a história oral de vida tem como definição o amparo em narrativas dependentes da memória, “dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala.” (MEIHY, HOLANDA, 2007, p.35).

Temática

A entrevista temática, geralmente, envolve um tema central e demanda o estabelecimento de um questionário.

Tradução Oral

Já, a tradição oral, descrita como a “mais difícil, intrincada e bonita forma de expressão da história oral” (MEIHY, HOLANDA, 2007, p.40), não se limita às entrevistas, pois trabalha com elementos da memória coletiva e demanda um tempo mais amplo de observação da cultura “do outro”.

Assim, qualquer projeto em história oral tem o que se chama de ponto zero. Por exemplo, pretende-se estudar os nordestinos na cidade de São Paulo. São mais de três milhões de pessoas. Como fazer? Há que se pensar em que tipo de atividade fazer, ou seja, pode-se trabalhar com histórias de vida, temática ou tradição oral. A partir disso, também é necessário realizar a redução do ângulo de percepção e criar uma “colônia” para a análise. No caso, escolheu-se estudar os nordestinos que fugiram da seca de 1958. A partir desta escolha, organizam-se redes: entrevistas com grupos separados de homens e mulheres, porque as explicações são diferentes. O ponto zero, neste caso, consiste na identificação de uma pessoa dessa comunidade, a qual se destaca e tem mais conhecimento do assunto. A partir deste momento, o trabalho vai se desenvolver.

Aponta-se que os problemas envolvendo a história oral são muitos, porém, o mais comum é que os historiadores orais costumam se apaixonar pelas histórias, a título de exemplificação: o caso de uma pessoa torturada durante a ditadura militar no Brasil. É natural o historiador se envolver, sofrer junto com o seu entrevistado, todavia, há que se entender que o profissionalismo se faz necessário diante de tal situação, pois jamais será possível entender (conhecer) a história do torturado sem que haja o entendimento acerca da história do torturador. Em outras palavras, todo trabalho de história oral implica no estabelecimento de uma mediação e, nesse caso, os historiadores vão intermediar e terão de negociar aspectos das diferenças dos outros. Assim, vão identificar as diferenças.

Neste momento, torna-se importante frisar que autobiografia e história oral não constituem a mesma coisa. No primeiro caso,

há apenas um autor, na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. A entrevista que conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico, político, etc. sobre ações passadas [...] (ALBERTI, 2004, p.33).

As pessoas, seja o entrevistador (historiador oral) e o entrevistado (depoente), são feitas de contradições, sentimentos e vontades próprias, assim, “cada entrevista é importante, por ser diferente de todas as outras.” (PORTELLI, 1997, p.17). Praticamente todas as pessoas entrevistadas enriquecem a experiência do historiador oral, porque possuem histórias singulares e auxiliam no aprofundamento do assunto estudado. Isso ocorre, mesmo quando, em um primeiro momento, o assunto que o entrevistado esteja abordando não seja de valia para o tema de sua pesquisa; mais tarde, possivelmente, irá auxiliar na construção do produto final: dissertação, tese, trabalhos em geral.

Sobre estas questões, Alessandro Portelli (1997) afirma que o “respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral.” (p.17). Assim, deve-se respeitar o próximo, no caso, o entrevistado, pois este possui uma gama de histórias e vivências que são importantes no trabalho, até mesmo porque, se determinada pessoa foi selecionada para conceder uma

entrevista para o trabalho, é porque possui alguma relevância nesse contexto.

Ao se fazer uma entrevista, o historiador invade a privacidade e toma o tempo do depoente, por isso, ainda, conforme Portelli (1997), a primeira técnica a ser ensinada aos alunos que pretendem fazer história oral é: “ajam com educação”. Isso significa que, além de se aceitar um café, sentar, dizer obrigada, o entrevistador também deve iniciar a arte da conversa. Ainda, nesse sentido, o autor afirma:

[...] se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que acreditamos querer ouvir, mas também o que a outra pessoa considera importante dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas. (PORTELLI, 1997, p.22).

Essa citação vai contra o que os manuais de história oral afirmam: que se deve manter distância, ser neutro e tentar não fugir das perguntas pré-selecionadas. Contudo, os historiadores orais não são os únicos protagonistas, os depoentes, também o são. É um trabalho em conjunto, em que ambos se complementam, entretanto, o entrevistador não deve se limitar às respostas de seu entrevistado, esse pode ter muito a auxiliar e, além de tudo, deve-se sentir à vontade e não podado em suas ideias e memórias.

Nesta direção, deve ocorrer uma troca, e o entrevistador não pode esquecer que é difícil para o entrevistado expor sua vida e memórias, sem fazer perguntas ao entrevistador, ou seja, há correspondência de informação e intimidade nessa relação. Outro fator importante a ser levado em consideração consiste no fato de que o entrevistador deve ser educado, e isso não quer dizer concordar única e exclusivamente com o depoente. Quando surgir informações descontraídas, ele pode e deve “fazer perguntas como: Você tem certeza? Outras pessoas já me deram versões diferentes desse episódio.” (PORTELLI, 1997, p.23). Uma contradição, dentro dos limites da educação e do respeito, pode oportunizar margem para novos debates, informações e outras análises que, possivelmente, antes não ocorreriam.

3. Modos de fazer: narrativas de memória e documentos orais

Neste momento do texto, destaca-se que a primeira e a segunda etapa da oficina foram conceituais, voltadas aos pontos da história oral, da memória, do documento e das questões éticas envolvendo a oralidade. Já a terceira etapa da oficina esteve direcionada à prática. Neste momento do trabalho, foram exibidos os passos da entrevista para, em uma segunda etapa, esta se transformar em um documento de história oral. Enfim, os participantes da oficina debateram, argumentaram e trocaram algumas ideias acerca desta prática.

Para fins de trabalho, é necessário que se estabeleça alguns passos para a elaboração da história oral, e estes dizem respeito ao processo anterior à entrevista até o momento posterior à mesma. Os processos da história oral são, segundo Meihy (1996):

- elaboração do projeto;
- gravação;
- documento escrito (transcrição/textualização).

- O material (OBRIGATORIAMENTE) gravado irá se transformar, após a transcrição, em um texto em formato de depoimento (geralmente, sem as divisões perguntas x respostas). Trata-se de um desenvolvimento de habilidades relativas à criação de textos em formato diferente daquele em que foi concebido, originariamente.

- Portanto, é necessário que haja uma boa interação com o texto a ser produzido. Leia, releia, adapte, “ajeite” e reescreva o texto quantas vezes sejam necessárias, mas não se esqueça de respeitar os sentidos originais daquilo que foi dito na entrevista, principalmente no caso de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses, etc.

- Deve-se ficar atento às mudanças que você terá de fazer para que as adaptações não alterem o sentido que seu entrevistado quis dar ao assunto.

- Após a apresentação do texto (reedição do material), a entrevista deverá retornar ao entrevistado.

- Posteriormente à elaboração em novo formato, apresenta-se o resultado para seu entrevistado. Reelaboração a partir do 2º encontro: reescreva o texto adaptando as sugestões indicadas a seguir:

- interpretação – análise;

- arquivamento;
- devolução social.

Como fazer uma entrevista:

É necessário preparar, antes da entrevista, um roteiro com alguns dos assuntos importantes a abordar. Ao partir para a entrevista, é fundamental saber o que irá ser questionado. Neste sentido, é importante que haja muita organização para a realização do projeto. Neste caso, há que se fica atento para:

a) organização do material necessário: gravador (ou MP3, celular, etc.), papel, caneta;

b) organização do tempo disponível. É fundamental que NÃO haja PRESSA em se “livrar” do trabalho;

c) conversar com o entrevistado sobre os objetivos e descobrir se, realmente, o depoente deseja colaborar com o trabalho. Afinal, não se obriga ninguém a ser entrevistado. Confessar, em diálogo aberto com o depoente, as dificuldades encontradas durante cada etapa do trabalho fará com que ele acompanhe melhor o rumo da pesquisa e, muitas vezes, ajudará a descobrir pistas facilitadoras para o desenvolvimento de tal atividade;

d) escolher local e hora que sejam apropriados para que a entrevista ocorra sem nenhuma interrupção. Em um ambiente ou momento onde o entrevistado ou o entrevistador estejam com pressa, torna-se impossível a realização da entrevista;

e) se possível, sair com o depoente, caminhar ao seu lado, nos lugares em que os episódios ocorreram (ruas, fábricas, bairros cuja transformação o depoente vivenciou);

f) em lugar de apenas anotar o que o entrevistado diz, é melhor e mais adequado, se possível, levar um/uma gravador/filmadora para ficar tudo registrado, de tal forma que não se perca parte alguma daquilo que o entrevistado disse;

g) a entrevista não deve constituir um interrogatório e sim um diálogo;

h) o entrevistador deve respeitar as opiniões do entrevistado, mesmo quando não concordar com elas;

i) o entrevistador também não deve fazer uma nova pergunta enquanto o entrevistado ainda não tiver terminado de expor seu pensamento em relação à pergunta anterior. Enfim, ele não deve interromper, desnecessariamente, a fala do outro.

Com relação à transposição de um estado da palavra (oral) para outra (a escrita), torna-se necessária a realização de quatro etapas:

- a) transcrição: passagem literal do oral para o escrito;
- b) textualização: momento em que se translitera a fala do colaborador, incluindo, neste processo, a fala do entrevistado em um processo dialógico e textual, deixando o texto de modo fluido e na primeira pessoa;
- c) transcrição: momento em que ocorre a “teatralização do discurso”, no qual se pode incluir as emoções, o choro, a ironia, os silêncios. A transcrição não é, simplesmente, uma tradução do texto oral para o escrito. As conjunções, preposições e uma nova pontuação conferem ritmo e valorizam os episódios narrados. Da mesma forma, buscam concatenar os momentos que, contados oralmente, nem sempre estão ligados de forma inteligível a uma leitura;
- d) conferência e a autorização da entrevista: momento em que o pesquisador apresenta o texto final da entrevista transcrita para ser lido e aprovado pelo colaborador (este deverá assinar a carta de cessão de direitos). Além disso, o depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista têm o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Somente depois dessa etapa o historiador oral está autorizado a divulgar as narrativas;
- e) só a teoria não basta para os alunos entenderem e terem condições de discutir acerca das questões apresentadas, por isso, foi apresentado um texto para os participantes da oficina exercitarem melhor as etapas acima apresentadas.

Como exercício, os participantes da oficina observaram e analisaram um exemplo de uma entrevista referente a um projeto relacionado à caracterização da infância, na década de 1980.

Entrevistadora: D. Clara, me conta onde a senhora nasceu? Quando? E como foi sua infância?

Clara: Nasci no interior de Pelotas, em meados da década de 1950. Minha infância foi típica de criança nascida no interior, cercada de animais, cachoeira. Acordava com os pássaros cantando e as vacas mugindo.

Entrevistadora: Ah que interessante! E como era a família da senhora?

Clara: Minha família toda trabalhava na nossa chácara. As tarefas eram divididas, pois tínhamos que tirar o leite da vaca, fazer queijo para poder revender na cidade. Éramos 6 irmãos.

Entrevistadora: Nossa! 6 irmãos! Então a vida de vocês era basicamente em torno do lugar em que viviam?

Clara: Sim. Pois quem revendia os produtos que eram fabricados em nossa chácara era nosso pai e tio.

Entrevistadora: Conte-me um pouco mais sobre isso:

Clara: Eles era, os patriarcas da nossa família. Eles é que dividiam as tarefas e controlavam nosso tempo para trabalhar, estudar e até mesmo brincar um pouco.

Fase 1: Transcrição Absoluta

Imagem 1: Exemplo de transcrição absoluta.

Autoria: Maria Clara Hallal.

Nasci no interior de Pelotas, em meados da década de 1950. Minha infância foi típica de criança nascida no interior, cercada de animais, cachoeira. Acordava com os pássaros cantando e as vacas mugindo.

Minha família toda trabalhava na nossa chácara. As tarefas eram divididas, pois tínhamos que tirar o leite da vaca e fazer queijo para poder revender na cidade. Éramos 6 irmãos. Quem revendia os produtos que eram fabricados em nossa chácara era nosso pai e tio. Os patriarcas de nossa família, pois dividiam as tarefas e controlavam nosso tempo para trabalhar, estudar e até mesmo brincar um pouco.

Fase 2: Textualização

Imagem 2: Exemplo de textualização.

Autoria: Maria Clara Hallal.

Nasci no interior de Pelotas, em meados da década de 1950. Minha infância foi típica de criança nascida no interior; cercada de animais, cachoeira, pássaros cantando ao amanhecer e o barulho das vacas mugindo.

Minha família, era grande, éramos 6 irmãos e todos trabalhavam nas tarefas da chácara. Pois tínhamos que tirar o leite da vaca para poder fazer o queijo para assim poder revender na cidade.

Nosso pai e tio que controlavam nosso tempo. Tínhamos tempo para tudo, trabalhar, estudar e até mesmo brincar.

Fase 3: Versão final. Depois de autorizado pela colaboradora, deve-se compor as outras entrevistas do mesmo projeto

Imagem 3: Exemplo da versão final, já autorizado pela depoente.

Autoria: Maria Clara Hallal.

Após o devido tempo para a leitura das transcrições, foi perguntando aos participantes da oficina se eles notaram diferença entre as etapas da transcrição, abrangendo os seguintes pontos: quais foram? Como e por que essas diferenças eram evidentes? Conforme o modelo de *slide* abaixo:

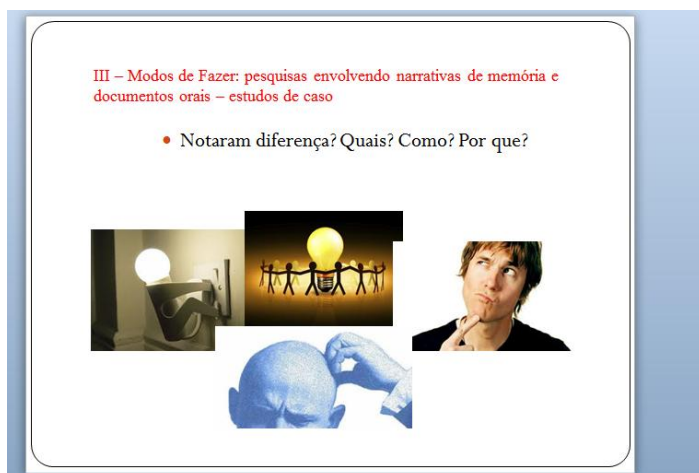


Imagem 4: Modelo de *slide* apresentado para os alunos.

A conversa com os participantes da oficina foi enriquecedora, tendo em vista que, inicialmente, eles não entendiam as diferenças entre as etapas: transcrição absoluta, textualização e versão final. Logo, procedeu-se à explicação das etapas e, neste sentido, a primeira etapa consiste na transcrição igual à conversa gravada, sem nenhum acréscimo ou retirada de nenhum elemento. O momento da textualização se caracteriza pela retirada do formato de pergunta e resposta (quando o entrevistador opta por esse formato e transforma o texto de uma forma mais legível e compreensível) e, a última etapa, constitui-se do texto pronto para a versão final, com a assinatura do depoente. Nota-se que a diferença entre a segunda e terceira etapa é mínima, e ela ocorre no sentido de tornar o texto ainda mais acessível para o leitor sem, no entanto, modificar o seu conteúdo.

Por fim, a última etapa da oficina foi intitulada, “Trocando Ideias”, conforme o *slide* abaixo (apresentado na oficina):



Imagem 5: *Slide* denominado “Trocando Ideias”.
Autoria: Maria Clara Hallal.

Assim, como última etapa da oficina, foi proposto aos participantes que trabalhassem em duplas, escolhendo um tema e fazendo entrevistas entre os dois componentes. Obviamente, o trabalho de história oral vai além da entrevista, porém, após a discussão dos conceitos já mencionados, teve-se oportunidade de propiciar aos presentes à oficina a experimentação da prática da entrevista, pois se acredita que o minicurso oferecido tenha oportunizado meios/modos dos participantes transformarem essa entrevista em um trabalho de história oral.



Imagem 6: *Slide* voltado à atividade das duplas.
Autoria: Maria Clara Hallal.

Após a entrevista, houve tempo para o estabelecimento de uma breve discussão a respeito do trabalho realizado e a maioria dos participantes disse ter encontrado dificuldades em entrevistar o colega, haja vista a ausência de um projeto prévio. Tal constatação

vem a corroborar o que foi explicitado ao longo da oficina, ou seja, de que o projeto representa a base de todo o trabalho de história oral.



Imagem 7: Professoras Maria Clara Hallal (à esquerda, professora convidada para ministrar a oficina) e Carmem Schiavon (à direita, coordenadora do projeto).

Considerações Finais

Acredita-se que, por meio da oficina, conseguiu-se estabelecer um diálogo com estudantes que pretendem ter como trabalhos a temática da história oral. Estes, na maioria dos casos, ao ingressarem na universidade e escolherem algum tema que exija a utilização de documentos produzidos oralmente, apresentam algum tipo de dificuldade e medo em relação ao trabalho.

Estes são sentimentos normais, visto que lidar, diretamente, com o outro provoca aflições e angústias. Todavia, ao estudar autores consagrados do tema, ao participar de cursos e ao realizar a própria

prática estes estudantes terão auxílio na árdua, porém, compensadora, tarefa de produção de documentos a partir da oralidade, para, assim, “fazer” a história oral. Esta não é automática, pois ocorre após a feitura do projeto, entrevista, processos de transcrição/textualização/transcrição e análise desse documento produzido.

Por fim, espera-se que a oficina ministrada tenha auxiliado aos seus participantes no sentido da prática da história oral. Além disso, também se anseia que a produção deste texto (cuja proposta consistia na divulgação dos conteúdos ministrados na oficina) tenha despertado a percepção dos seus participantes sobre tal tema, na direção do auxílio à constituição de novos e atuais historiadores orais.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2.ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2004a.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

BANCO de memórias e histórias da vida. **Procedimentos e ética em História Oral**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cehfi/bmhv/index.php/o-que-e-historia-oral-de-vida/procedimentos-e-etica-em-historia-oral>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

DELGADO, Lucia Neves. **História Oral** – memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DESCUBRA Nikkei. **Cómo hacer una entrevista de historia oral**. Disponível em: <<http://www.discovernikkei.org/pt/howto/interviews/>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

DICAS do professor Milton. **Roteiro para elaboração de entrevistas – História Oral**. Disponível em: <<http://dicasdoprofmilton.blogspot.com.br/2009/05/roteiro-para-elaboracao-da-entrevista.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FELIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FGV CPDOC. **Programa de História Oral**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral/programa>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Casa Osvaldo Cruz, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

____; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto: 2007.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.II, n.3, 1989, p.3-15.

PORTELLI, Alessandro. "O que faz a história oral diferente". **Projeto História**, n.14. São Paulo: EDUC, fev. 1997. p.25-39.

____. Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto história**, n.15. São Paulo, abr. 1997. p.13-33.

TAIS, Josimar. História oral: como fazer uma entrevista. **Remexendo o passado**. Disponível em: <<http://professor-josimar.blogspot.com.br/2009/08/historia-oral-como-fazer-uma-entrevista.html>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA AMBIENTAL, ENSINO DE HISTÓRIA E A MUSICALIDADE NAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

*Bread S. Estevam
Renata S. A. Gomes*

Introdução

Apesar de trabalhos de diversos autores – como, por exemplo, Fernando Henrique Cardoso (1962) – apontando o contrário, muitas pessoas ainda possuem a ideia de que são poucos os negros no Rio Grande do Sul e, deste modo, as religiões afro-brasileiras ou não estariam presentes naquele estado, ou seriam de pouca relevância. Dessa forma, dizemos que a cidade do Rio Grande é o segundo maior centro em concentração de casas de religião afro-brasileira, ficando atrás somente do Rio de Janeiro, e Salvador, vem nessa escala em terceiro lugar.

Além do fato de cada terreira de Umbanda possuir características particulares em suas práticas e rituais, dos diversos trabalhos que tivemos oportunidade de conhecer sobre religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda, Batuque etc.), a maioria era sobre terreiros que ficavam localizados no Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Porto Alegre. Também por estes motivos, cremos ser interessante realizar pesquisas nas terreiras localizadas no interior do Rio Grande do Sul, a fim de conhecer as suas peculiaridades.

Desta forma, torna-se imprescindível para a pesquisa que compreendamos estas particularidades. Tal compreensão se dará através da análise de práticas sonoras da terreira, das próprias crenças e dos cultos, bem como das nossas observações e leituras. Ao que corresponde ao ensino de História, podemos dizer que através da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, artigo 26-A, diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.” (BRASIL, 2003).

Dessa forma, então, acreditamos ser relevante a nossa proposta de tecer uma malha entre história ambiental, musicalidade e religiões afro-brasileiras como sugestão para o ensino de História.

História Ambiental

De acordo com Marc Bloch, Fernand Braudel e Frèderic Mauro, a palavra “História”, fiel ao seu conceito primeiro, continua a designar “investigação”. Marc Bloch (1941) nos diz que:

A palavra ‘história’ [...] não proíbe de antemão nenhuma direcção de pesquisa, quer deva orientar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade para a descrição das coisas momentâneas dos elementos mais duradouros; ela não contém em si mesma nenhum credo; não obriga, consoante a sua etimologia primeira, a outra coisa além da investigação¹⁵. (p.27, grifo do autor).

Dessa forma, tendo a palavra “História” o significado de investigação, aprofunda-se o nosso debate em torno da discussão do que consideramos ser o campo da ciência histórica e do ensino de História. Conforme Cardoso (1983), para Marc Bloch: “[...] a História como ciência: [...] não se trata da ‘ciência do passado’, como pretendem alguns, mas da ciência dos homens no tempo.”¹⁶ (p.40, grifo do autor).

Em conformidade com o que foi explícito anteriormente e relacionando com as ideias dos historiadores supracitados, Drummond (1991) nos diz que:

A maneira mais provocativa de colocar o significado da história ambiental é considerar o fator tempo. O tempo no qual se movem as sociedades humanas é uma construção cultural consciente. Cada sociedade cria ou adota formas de contagem e divisão do tempo em torno das

¹⁵ BLOCH, Marc. Introdução à História. Traduzido por Maria Manuel e Rui Grácio. **Coleção Saber**, 4.ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1941.

¹⁶ CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

quais se organizam as diversas atividades sociais (p.177).

Então, a História é a ciência da investigação do processo de vivências dos seres humanos no tempo. Conforme Bloch (1941) explicita em sua obra:

[...] o historiador nunca sai do tempo, considera, no tempo, ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que percorrem, de lado a lado, a duração, ora o momento em que essas correntes se apertam no poderoso nó das consciências¹⁷ (p.136).

Para o historiador, em especial, o tempo é um crucial fio condutor das mudanças e continuidades que lhe propiciaram os seus objetos de estudo, quando não os seus conceitos. Lidar com o tempo, por isso, é um instrumento básico de seu ofício (DRUMMOND, 1991, p.177-178).

Para ampliar o ofício deste profissional ao vir a ser historiador das questões ambientais e incorporar ao seu discurso a variante ecológica, amplia-se o conceito de “tempo social”, imbricando-o ao de “tempo natural ou geológico”, no qual as variáveis sociedades humanas e a natureza são consideradas em constante interação para a construção da História. A partir disso, ampliamos o conceito de História para História Ambiental, conceituando-a como a ciência que estuda os seres humanos e suas vivências no tempo relacionadas ao seu ambiente.

De acordo com Drummond (1991):

Precisa ficar claro que pensar sobre a relação entre o ‘tempo geológico’ e o ‘tempo social’, combinar a história natural com a história social, colocar a sociedade na natureza, enfim – implica necessariamente atribuir aos componentes naturais ‘objetivos’ a capacidade de condicionar significativamente a sociedade e a cultura humana (p.180, grifos do autor).

¹⁷ BLOCH, 1941, p.136.

Nesse contexto, da combinação dos aportes teóricos das ciências naturais com as ciências históricas influenciadas pelo contexto de discussões acerca da crise ambiental e as lutas dos movimentos ecológicos nasce a chamada História Ambiental.

Para Donald Worster (1991), o surgimento da História Ambiental ocorre em nossa contemporaneidade por volta das últimas décadas do século XX, mais precisamente na década de 1970, e se relaciona aos debates sobre a crise mundial deste período em um cenário de expansão dos movimentos ambientalistas em diversos países do mundo.

[...] Em outras palavras, ela nasceu numa época de reavaliação e reforma cultural, em escala mundial. A história não foi a única disciplina afetada por essa maré montante de preocupação pública: o trabalho acadêmico nas áreas de direito, filosofia, economia, sociologia e outras foi igualmente sensível a esse movimento. Muito tempo depois que o interesse popular pelos temas ambientais chegou ao máximo e começou a decair, conforme as questões se tomavam cada vez mais complicadas, sem soluções fáceis, o interesse acadêmico continuou a crescer e a assumir [...] sofisticação cada vez maior. A história ambiental nasceu portanto de um objetivo moral, tendo por trás fortes compromissos políticos, mas, à medida que amadureceu, transformou-se também num empreendimento acadêmico que não tinha uma simples ou única agenda moral ou política para promover (WORSTER, 1991, p.2).

Assim, a História Ambiental emerge em um contexto de reavaliação marcado por motivações de cunho moral/político, sendo que outras áreas do conhecimento também foram afetadas pela tendência ambiental. Posteriormente, o interesse acadêmico também passou a abranger este campo de estudos em seus debates científicos.

Para Donald Worster (1991),

[...] parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da História muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente

sido. Acima de tudo, a História Ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolve sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e 'supranatural', de que as conseqüências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas¹⁸ (p.78, grifo do autor).

Ainda conforme Worster (1991), “a História Ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana.¹⁹” (p.110). Tal visão é igualmente compartilhada por Gerhardt e Nodari (2010) ao sustentarem que a História Ambiental também estuda as compreensões, os discursos e as explicações que as pessoas elaboram sobre a natureza e as mudanças ambientais²⁰. Dessa forma, aqui está sendo proposta uma reflexão sobre a compreensão de mundo dos umbandistas e sua musicalidade.

Paulo Henrique Martinez (2006) também contribui para o debate acerca do conceito de História Ambiental dizendo que: “[...] a História Ambiental é uma abordagem das questões ambientais no tempo e que encontra no meio ambiente o seu objeto de investigação.²¹” (p.151).

Para Enrique Leff (2005), a História Ambiental deve ser definida a partir da chamada “complexidade ambiental”. Para o mesmo, “É a história do conceito de ambiente – uma história epistemológica – que haverá de responder sobre a história ambiental” (p.11). Assim, tal vertente também permitiria apreender diferentes visões sobre a natureza e recuperar relatos de destruição ecológica. Isto consistiria em desenterrar histórias esquecidas constantes na memória popular e descortinar concepções de natureza no discurso que coadunem com a utilização sustentável dos recursos (LEFF, 2005, p.18).

Existem diferentes visões de determinados sujeitos ou grupos sobre a natureza, aqui elencamos a visão de natureza a partir da musicalidade dos participantes nos cultos afro-brasileiros para a História Ambiental. Sua musicalidade exalta elementos da natureza. Ainda neste âmbito, Enrique Leff (2005), entre as quatro vertentes que elenca para o Estudo da História Ambiental, aponta uma “hermenêutica das narrativas sobre as relações sociedade-natureza.”(p.15).

¹⁸ WORSTER, 1991, *op. cit.*

¹⁹ WORSTER, 1991, *op. cit.*

²⁰ GERHARDT; NODARI, 2010, *op. cit.*

²¹ MARTINEZ, 2006, *op. cit.*

História da Ideia de Natureza nas Civilizações Humanas

No Ocidente, já houve um período em que o modo de pensar a natureza foi radicalmente diferente do que tem dominado nas épocas moderna e contemporânea, muito embora possamos encontrar na Idade Média e entre filósofos do Período Clássico Grego essa mesma visão dicotomizada, parcelada e oposta entre homem e natureza²².

Confirmando a passagem supracitada, Gerd Bornheim (apud Gonçalves) diz que:

Em nossos dias, a natureza se contrapõe ao psíquico, ao anímico, ao espiritual, qualquer que seja o sentido que se empreste a esta palavra. Mas para os gregos, mesmo do período pré-socrático, o psíquico também pertence à *physis*. [...] Os deuses gregos não são entidades sobrenaturais, pois são compreendidos como parte integrante da natureza²³.

O pensamento dos ocidentais do período “pré-socrático” se direcionava a uma “divinização da natureza” dentro do conjunto de vida do planeta. Os deuses ocidentais pré-clássicos eram guardiões ou personificações dos elementos da natureza. Citemos alguns exemplos dentro da mitologia grega: Poseidon, deus do mar; Hades, deus do mundo subterrâneo, Deméter, deusa da germinação e da colheita e Zeus, deus do trovão. Dessa forma, os ocidentais antigos personificavam tudo à sua volta, designando nome e identidade aos entes da natureza.

Atualmente, encontramos traços das mitologias antigas dentro da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, podemos citar como exemplos os orixás²⁴ que personificam elementos da natureza, conforme Umbanda de influência africanista, tais como: Ogum, deus do ferro, fogo e da guerra; Oxum, deusa da cachoeira, da fertilidade e do amor; Xangô, deus do trovão, da terra, das pedreiras; Iansã, deusa dos ventos, das tempestades; Iemanjá, deusa do mar e mãe dos Orixás; Oxalá, deus do ar, do envoltório da Terra, deus do sopro divino da vida, pai dos Orixás; e Olórum, deus supremo e criador de tudo,

²² GONÇALVES, *op. cit.*, p.28-29.

²³ GONÇALVES, *op. cit.*, p. 29.

²⁴ Deuses que personificam os elementos da natureza na cultura afro-brasileira.

Pai de Oxalá. Essa herança se estende até os dias atuais, como é o exemplo das religiões afro-brasileiras: Candomblé e a Umbanda.

Encontramos essa característica em outras culturas do mundo antigo pré-clássico, como os assírio-babilônicos, os romanos, os egípcios. Nesse sentido, os ocidentais pré-clássicos percebiam a natureza como um todo interligado. Para eles²⁵, a natureza, ou seja, a *physis*, ou *natura* (termo romano) “era o que era” em sua essência, era vida como um todo interligado dentro de um universo unificado.

Conforme Gonçalves (1993), para os ocidentais antigos, a natureza, ou seja, a *physis*, era assim concebida:

A *physis* é a totalidade de o que é. Ela pode ser apreendida em tudo o que acontece: na aurora, no crescimento das plantas, no nascimento de animais e homens. [...] a *physis* não designa principalmente aquilo que nós, hoje, compreendemos por natureza, estendendo-se, secundariamente ao extranatural. [...]. À *physis* pertencem o céu e a terra, a pedra, a planta, o animal e o homem, o acontecer humano como obra do homem e dos deuses e, sobretudo, pertencem à *physis* os próprios deuses.²⁶

De encontro a essa ótica de natureza, Gonçalves (1993) assim nos expõe a ruptura desse pensamento:

É com Platão e Aristóteles que se começa a assistir a um certo desprezo ‘pelas pedras e plantas’ e a um privilegiamento do homem da idéia. [...] Três questões então aqui se colocam. A primeira [...] desqualificação dos pensadores anteriores como expressando um pensamento mítico e não filosófico [...]. Em segundo lugar, [...] com esse processo se inicia uma mudança no conceito de *physis*, de natureza, que se afirmará até atingir contemporaneamente esta concepção de natureza desumanizada e desta natureza não-humana²⁷ (p.31, grifo do autor).

²⁵ Exemplo dos Gregos.

²⁶ GONÇALVES, *op. cit.*, p.30.

²⁷ GONÇALVES, *op. cit.*, p.31.

A partir do pensamento aristotélico-platônico ocorreu uma ruptura no modo de conceber a natureza dos ocidentais antigos. Nesse momento, são lançadas as bases do pensamento contemporâneo no Ocidente e se cria uma nova matriz de ideia de natureza. Esse pensamento adquiriu relevância no modo de conceber a natureza judaico-cristã no decorrer da Idade Média.

De acordo com Gonçalves (1993),

[...] foi sobretudo com a influência judaico-cristã que a oposição homem-natureza e espírito-matéria adquiriu maior dimensão. [...] ‘Deus criou o homem a sua imagem e semelhança’. [...]. O homem é, assim, dotado de um privilégio. Com o cristianismo no Ocidente, Deus sobe aos céus e, de fora, passa a agir sobre o mundo imperfeito do dia-a-dia dos mortais. A assimilação aristotélico-platônica que o cristianismo fará em toda a Idade Média levará à cristalização da separação entre espírito e matéria.²⁸ (p.32, grifo do autor).

Dessa maneira, aconteceu a ruptura entre humanidade e natureza no pensamento e no modo de organização da vida no Ocidente. Foi no decorrer da Idade Média que isso se constituiu como “verdade”, culturalmente aceita, e se tornou uma ideia predominante. O ser humano, então, torna-se o centro e/ou dominador da natureza que é concebida secundariamente e utilizada para os anseios e necessidades humanas.

Afinal, “o homem se torna aqui imagem e semelhança de Deus” e a natureza passa a ser vista como um objeto a ser dominado por esse “ente superior”, ou seja, um ser supranatural, o ser humano. Com a universalização cultural da ideia de natureza judaico-cristã no transcorrer da Idade Média, e, sucessivamente, com a sua superação, uma nova forma de ver o mundo, consolidara-se, posteriormente, com o cientificismo na expressão do pensamento de René Descartes.

Nesse sentido, “é com Descartes, [...] que essa oposição homem-natureza, espírito-matéria, sujeito-objeto se tornará mais completa, constituindo-se no centro do pensamento moderno e contemporâneo.²⁹” (GONÇALVES, 1993, p.33). A partir daqui, temos

²⁸ GONÇALVES, *op. cit.*, p.32.

²⁹ GONÇALVES, *op. cit.*, p.33.

as condições de pensamento e idéia de natureza que permearam o imaginário e levaram a humanidade a um mundo industrializado.

No período dos séculos XVII e XVIII, estava a sociedade ocidental influenciada por uma reação aos credos religiosos que caracterizavam a Idade Média. De encontro à verdade absoluta que a religião Católica impusera ao conhecimento de mundo, essa nova ideia de representação do todo privilegiava o conhecimento dessa mesma totalidade como produto da razão, da dedução intelectual e da realização das experiências científicas, fragmentando a construção do conhecimento.

O mundo passa a ser dominado e transformado de acordo com um ponto de vista, o do “antropocentrismo cartesiano”. As mutações no pensamento no decorrer do processo histórico, dentro do ambiente da Europa do século XV ao século XIX, possibilitaram um itinerário para a implementação de uma ética antropocêntrica e mecanicista. Tal visão se apoiava na oposição ser humano/natureza, e este ser se constituía em um ente supranatural.

De acordo com Senac (2008),

[...] a descoberta de Galileu de que a Terra não constituía o centro do universo representou um dos principais elementos da mudança paradigmática que caracterizou o século XVII. Essa descoberta permitiu que os cientistas desenvolvessem uma explicação do universo à imagem de uma máquina, cujas engrenagens funcionavam em perfeita sintonia, constituindo o que hoje conhecemos como paradigma mecanicista ³⁰(p. 33, grifo do autor).

Gonçalves (1993) nos reforça tal argumento, dessa maneira:

O desprezo pelas coisas materiais da Idade Média começa a ganhar, a partir dos séculos XVI, XVII e XVIII, um sentido positivo, na medida em que encontra uma outra prática onde poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios [...]. O antropocentrismo e o sentido pragmático-utilitarista do pensamento cartesiano não podem ser vistos desvinculados do mercantilismo [...], com o colonialismo, senhor

³⁰ SENAC. **Educação Ambiental**: Temas, teoria e práticas, *op. cit.*, p.33.

possuidor de todo o mundo. O antropocentrismo consagrará a capacidade humana de dominar a natureza³¹.

Então, foram incentivadas algumas expansões marítimas europeias, em busca de novas matérias-primas, colônias e mercados consumidores. Fomentou-se a transição ao desenvolvimento da produção e da navegação para suprir os mercados consumidores da Europa. Com isso, as expedições europeias se expandiram e chegaram ao Novo Mundo, ou seja, às Américas. Criou-se uma nova lógica, a do mercado e do consumo, ou seja, o mercantilismo dentro do modo de vida moderno capitalista comercial.

O pensamento moderno capitalístico começa a enxergar a natureza como sendo algo útil para a concentração de riquezas. Nesse momento, não enxergavam mais vida na natureza, mas sim nas matérias-primas a serem exploradas e nos bens a serem acumulados. Dessa forma, há uma ruptura com a forma antiga de modo de vida e de perceber o mundo.

Portanto, lançaram-se as bases para um mundo moderno-industrializado. Com a explosão das inovações científicas e tecnológicas, caracterizou-se a passagem de um sistema técnico baseado no trabalho artesanal e servil para um sistema apoiado na indústria e no trabalho assalariado. Nesse momento, fundamentou-se a passagem da energia humana para energia motriz, do imaginário religioso para um imaginário materialista, é o período do fim da transição do feudalismo para o capitalismo, intensificando-se a transformação da natureza, modelo de sociedade que perdura até hoje.

Portanto, situamos no campo da História da Ideia de Natureza o estudo sobre as religiões afro-brasileiras, pois expressam uma visão daquela muito semelhante à dos egípcios, com suas três mil divindades e greco-romanos pré-clássicos, através do panteão dos deuses. Os Umbandistas de influência africanistas concebem, dentro das suas representações de mundo, suas divindades como emanções energéticas da natureza, semelhante ao politeísmo greco-romano pré-clássico. A sugestão, a partir do presente estudo, é que se considere a Ideia de Natureza das religiões afro-brasileiras, objeto de estudo e ensino da História Ambiental. A possível fonte de estudo são

³¹ GONÇALVES. **Os descaminhos do meio ambiente**, *op. cit.*, p.34.

os chamados pontos, ou seja, orações cantadas pelos umbandistas que expressam sua visão de mundo e de natureza.

Umbanda: A Musicalidade e o Culto aos Deuses da Natureza

A Umbanda é uma religião brasileira proveniente de práticas religiosas de diversos povos. Segundo Reginaldo Prandi (2004):

No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascedouros brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a umbanda, síntese dos antigos candomblés banto e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo kardecista, chegado da França no final do século XIX. Rapidamente disseminada por todo o Brasil, a umbanda prometia ser a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo o País (Camargo, 1961). E de fato não tardou a se espalhar também por países do Cone Sul e depois mais além (Oro, 1993). Chamada de 'a religião brasileira' por excelência, a umbanda juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se, assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço (p. 23, grifo do autor).

Muitos autores (Bastide, Ortiz, Bento) associam também o processo de formação da Umbanda³² ao processo de industrialização e urbanização de nosso país. Por este motivo, a década de 1930 seria extremamente importante para essa religião, pois foi neste período

³² Alguns autores discutem a ideia de a Umbanda ter sido formada neste período. Para estes, a Umbanda está presente no território brasileiro desde a chegada dos negros no período da escravidão. Para maiores informações, ver: ROHDE, Bruno Faria. **Umbanda, uma religião que não nasceu**: breves considerações sobre a tendência dominante na interpretação do universo umbandista. Anais do III Simpósio Internacional sobre Religiosidades, Diálogos Culturais e Híbridagens (em CD). Campo Grande, 2009.

que este quadro (urbanização, industrialização, etc.) se consolidou no Brasil.

Acredita-se que a Umbanda tenha entrado no estado do Rio Grande do Sul quase que concomitantemente a seu nascimento no Rio de Janeiro em 1924 (BRAGA, 2003, p.8). Segundo Renato Ortiz (1991),

Em 1926, Otacilio Charão, após estadia de dez anos na África, volta ao Rio Grande (RS) e abre o Centro Espírita Reino de São Jorge [...] Em 1932, Laudelino de Souza Gomes, oficial da marinha mercante, funda em Porto Alegre a Congregação Franciscana da Umbanda (p.42-43).

Vê-se, assim, a rápida propagação da religião e sua entrada no estado, no qual os cultos de Batuque já eram bastante difundidos.

Pretender falar das religiões afro-brasileiras específicas do Rio Grande do Sul pode causar estranheza a muita gente que não tenha uma certa intimidade com a cultura afro-brasileira do estado, a ponto de ignorar a sua força ou talvez até duvidar da sua existência. Porém, para as comunidades desses cultos e acredito que para representativa parcela dos gaúchos não seja nenhuma novidade (BRAGA, 2003, p.3).

Neste contexto, destaca-se a formação da Umbanda no Rio Grande do Sul com características regionais, isto é, assumindo Orixás e práticas provenientes do Batuque. (BRAGA, 2003, p.8). Na Umbanda, a música se encontra nos “Pontos Cantados”, os quais representam uma forma de prece, de mantra, de proteção, de visão de natureza, que tem a função de abrir, desenvolver e finalizar os trabalhos. É a forma de criar um ambiente harmonioso e propício para o plano superior realizar seus trabalhos nos terreiros.

A Umbanda tem como característica dinamizar os reinos da natureza, elevando-nos espiritualmente às forças que os regem, é a forma que usamos para saudar os guias espirituais, entidades e orixás. Além disso, é, também, o elo de ligação entre os médiuns e sua mediunidade, ativando os seus chacras, evocando espíritos superiores, ou seja, aproxima a falange espiritual dos trabalhos nas giras, assim como também aumenta a concentração da assistência

durante o ritual. Todo esse elo de vibração harmoniza o campo estrutural da terreira, elevando-a ao astral superior, tendo a capacidade de afastar as “energias negativas”.

O campo sonoro da Umbanda/Quimbanda é complementado pelo Atabaque, instrumento de percussão que foi incorporado na cultura brasileira, no contexto do Brasil Colônia/Império através dos escravos africanos. Ele é utilizado em quase todo ritual afro-brasileiro, típico do Candomblé e da Umbanda e das outras religiões afro-brasileiras. O Atabaque, em um primeiro momento, era feito em madeira e aros de ferro que sustentam o couro. Atualmente, os Atabaques são feitos de chapa de inox, ferro e até PVC.

Nos terreiros de Umbanda, os três atabaques utilizados são chamados de RUM, RUMPI e LE. O RUM, o maior de todos, possui o registro grave, é através dele que as energias chegam a Casa, é o que coordena o ritmo do toque; RUMPI, o médio, é o atabaque que faz a proteção, e o atabaque responsável pela maior quantidade de dobras (repique diferente, com entonação forte); o LE, o menor, possui o som agudo, é usado por aprendizes, e é o atabaque que faz a ligação com o som do canto. Os Atabaques executam, ao longo do ritual, uma série de toques que devem estar de acordo com as Linhas chamadas, ou correntes energéticas, que vão sendo evocados em cada momento do trabalho.

Estudos sobre religiões Afro-brasileiras e terminologias

Existem vários estudos sobre muitas dessas manifestações religiosas. Por volta dos anos 1960 iniciou no Brasil uma série de estudos sobre identidades étnicas (dentre eles estudos de práticas religiosas de origem africana). Tais estudos traziam consigo uma série de conceitos, como “pureza”, “autenticidade”, “raízes” e “tradição”. (CAMBRIA, 2002, p.8).

A partir desses discursos de “pureza”, de manutenção de “tradições” e de todos esses conceitos ligados às ideias de “raízes” africanas, os estudos socioantropológicos passaram a se concentrar em torno das manifestações, as quais consideravam como sendo mais fiéis a estas raízes.

Deste modo, o candomblé Ketu ou Nação Ketu³³ foi considerado o mais “puro” dentro da expressão da cultura afro-

³³ Cidade situada no continente africano.

brasileira, logo, todas as outras manifestações religiosas eram julgadas menos “puras”. Dentro dessa perspectiva, sendo a Umbanda formada a partir da mistura de elementos de diferentes origens, era muitas vezes julgada indigna de estudo, incluindo suas práticas sonoras, cantadas em português em detrimento dos cantos do candomblé, em língua africana.

Segundo Dilson Bento³⁴ (1979), “Denomina-se [Umbanda], assim, no Brasil, um complexo de crenças e ritos de raízes africanas, fruto da interação entre as culturas negras, ameríndias e européias”. (p. 14). Como já exposto, a Umbanda é uma religião que nasce no Brasil, fruto da interação de diversas culturas. Entretanto, apesar da incorporação de elementos advindos de outras práticas religiosas, possui elementos de origem negro-africana, mantendo em seu cerne crenças e práticas desta origem, como a crença nos orixás e a música (principalmente os atabaques/tambores) como elos com os espíritos, os atabaques são considerados sagrados, o transe, as crenças e as visões em relação ao mundo astral e natural.

Falar sobre a Umbanda é bastante complicado, pois as práticas rituais dessa religião sempre se mostraram muito difusas, isto é, cada terreira mantém suas características próprias de culto, sendo estes, muitas vezes, completamente diferentes dos cultos de outras casas dessa mesma religião. Em 1941, aconteceu no Rio de Janeiro o primeiro Congresso de Umbanda, que teve como um dos principais objetivos minimizar a repressão que esta religião sofria por parte da polícia e da própria sociedade.

Iniciaram-se então diversas tentativas de sistematização e codificação dos ritos umbandistas, pois o caráter autônomo que os terreiros e pais de santo, ou seja, os zeladores de Orixá, de certa forma, possuem – podendo ter suas práticas religiosas próprias – dificultavam os esforços de qualquer tipo de “homogeneização” da religião. A legitimação da Umbanda acontece em 1960, quando esta foi reconhecida pelo censo oficial (IBGE). (TEIXEIRA JÚNIOR, 2004).

Apesar desses esforços de “homogeneização”, ainda hoje esta religião se mantém bastante dispersa em suas formas e práticas rituais, muitos consideram que ocorreu um “branqueamento” da Umbanda³⁵. Hoje encontramos, por exemplo, terreiras que não

³⁴ Pesquisador e autor do livro “Malungo – decodificação da Umbanda”, em que, após falar sobre os cultos umbandistas e a história da religião, disserta sobre a possessão a partir da visão psiquiátrica.

³⁵ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ler Renato Ortiz (1991).

possuem tambores, nos quais a música é somente cantada³⁶, enquanto outros mantêm práticas umbandistas juntamente com práticas de candomblé.

É importante ressaltar que a Umbanda no Rio Grande do Sul, e principalmente no extremo sul, adquire práticas e valores próprios, regionais e diferenciados de outros lugares do país. No citado estado, esta religião acaba possuindo características do Batuque (muito presente principalmente nas cidades de Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre).

Considerações Finais

Construímos nosso escrito na tentativa de articular História Ambiental, música, religiões afro-brasileiras como tema e/ou prática pedagógica no/do ensino de História. Como praticantes da religião Umbanda de influência africanista é que podemos dizer que nossa religião é uma religião sociobiodiversa, tendo em vista que expressa as mais variadas sociedades através de suas linhas de trabalho (linha dos caboclos, oriente, preto-velho, ciganos, africanos), e, também, elementos de uma natureza (linha das matas, do mar, da pedreira, do fogo, do ar). Vimos nos pontos, ou seja, nas orações cantadas, essas ideias de natureza e de sociedade. Nesse sentido, a Umbanda, então, se caracteriza como fenômeno de ensino e pesquisa na área de História Ambiental.

Referências

BENTO, Dilson. **Malungo**: Decodificação da Umbanda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Traduzido por Maria Manuel e Rui Grácio. 4ed. Europa-América, 1941.

BRAGA, Reginaldo Gil. **Modernidade Religiosa entre Tamboreiros de Nação**: Concepções e Práticas Musicais em uma Tradição Percursiva do Extremo Sul do Brasil. 2003. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

³⁶ Esta é considerada, entre outras, uma das formas de “branqueamento” da Umbanda.

CAMBRIA, Vicenzo. **Música e Identidade Negra**: o caso de um bloco afro carnavalesco de Ilhéus. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: Temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.4, n.8, 1991, p.177-197.

GERHARDT, Marcos; NODARI, Eunice Sueli. Aproximações entre História Ambiental, Ensino de História e Educação Ambiental. In: BARROS, Véra Lúcia Maciel *et al.* **Ensino de História**: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os descaminhos do meio ambiente**. 4ed. São Paulo: Contexto, 1993.

LEFF, H. Construindo a História Ambiental da América Latina. **ESBOÇOS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis, n.13, p.11-26, 2005.

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História ambiental no Brasil**: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro**: Umbanda e Sociedade Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, n.18, v.52, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a15v1852.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

WORSTER, Donald. **Para Fazer História Ambiental**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.4, n.8, 1991, p.198-215.



Eixo 2
Reflexões acerca da
Disciplina de História

INGLATERRA DO SÉCULO XVII: A RELEVÂNCIA DA COMPREENSÃO DESSE PERÍODO PARA OS DIAS DE HOJE

Uirys Alves de Souza

1. Introdução

Muito se tem debatido sobre a questão da Escola Tradicional e a Escola Nova. Pela perspectiva da Escola Nova, o aluno é o foco do ensino-aprendizagem, pensamento este que na Escola Tradicional não se exaltava, pois nela o aluno era visto somente como receptor passivo do conhecimento, não sendo permitido a ele interagir com o que lhe era ensinado.

Com o tempo e a formulação das ideias de John Dewey³⁷ à educação, o ensino ficou pautado no desenvolvimento de habilidades e competências que os alunos deveriam e devem fomentar durante seu período escolar.

Partindo da ideia de que a educação deve ser inspirada nos alunos e desenvolvida para que eles consigam entender o conhecimento como um instrumento para a sua vida prática, este artigo tem por intenção trazer um debate sobre a importância de compreender a Inglaterra do século XVII. e Isto porque ela, através das revoluções que ocorreram neste país, inaugurou um novo modelo político, econômico e social, o qual abriu a possibilidade de desenvolvimento das bases do liberalismo, conceito este tão presente nas nossas vidas contemporâneas.

Este período histórico contribui para compreendermos os contextos políticos, econômicos e culturais da atualidade, imersos nas práticas de consumo e economia dos bens simbólicos. Segundo Pierre Bourdieu (2004), a economia dos bens simbólicos é formada por um conjunto de práticas de autorrepresentação com vistas a constituir um bem simbólico ou uma valoração pessoal que pode se tornar um bem material. Para o autor, a figura do *marchand* é a que melhor explica

³⁷ Para maiores informações sobre John Dewey: PILETTI, C.; PILLETI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012. p.125-133.

essa dialética, pois tal profissão depende do currículo que o mesmo constrói sobre sua prática e a transforma em bem material.

Afinal, o *marchand* precisa que as pessoas que lhe consultam sobre os valores das obras de arte aceitem sua avaliação. Nesse sentido, o contexto proposto por Bourdieu é próprio das sociedades formadas na consciência liberal, pois não somente os produtos são comercializados, mas principalmente suas imagens, marcas e representações.

Antes de adentrar aos fatos da Inglaterra, para melhor situar como ocorreram estes processos de formação do liberalismo (aqui se faz menção a todas as suas possibilidades, desde o liberalismo econômico até o liberalismo político, social, cultural, etc.), crê-se ser importante trazer um outro debate à reflexão que é a questão da formação de sentidos e significados nas pessoas.

2. Sentidos e significados

Através da frase “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”, proferida por Wittgenstein (1968, p. 111), percebe-se que todas as nossas representações de mundo são oriundas de uma relação entre a abstração e a nossa linguagem. Nesse contexto, tal proposta vem sendo debatida pela Linguística Cognitiva³⁸.

Ferdinand de Saussure, no livro **Curso de Linguística** – obra editada por alunos seus que participaram do curso que o referido autor ministrou –, expôs, através de suas análises sobre a língua, como ocorre o processo da fala (para ele, *parole*) e como ela interage com o indivíduo através das representações.

Em uma de suas análises, Saussure diz que existe o significado e o significante, sendo que o significado é a abstração mental de um objeto e o significante é o conceito usado sobre esse objeto como, por exemplo, quando se fala menino, se terá uma imagem abstrata de um menino, porém o significante pode mudar de inúmeras formas – região, intenção, etc. –, podendo chamá-lo de garoto, guri, piá, entre outros.

Entretanto, para se ter uma abstração – ou o que Saussure chama de substância fônica, que é a relação entre o som da voz de um emissor e a abstração do indivíduo que escuta ao visualizar a

³⁸ Para maiores informações sobre Linguística Cognitiva: FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

imagem de forma internalizada –, é necessário ter um conhecimento sensitivo do objeto, pois, do contrário, não tem como perceber ou compreender o mesmo.

Noam Chomsky, em seu livro **Estruturas Sintáticas**, quando discorre sobre linguagem, expõe que todas as línguas do mundo, indiferente se tem escrita ou não, seguem duas características: princípios e parâmetros.

Os princípios, no conceito de Chomsky³⁹, estão em todas as línguas. Todo e qualquer ser humano tem a capacidade genética de desenvolver linguagem articulada (que se entende aqui como inata a possibilidade de desenvolver uma linguagem articulada), sendo que os princípios dizem respeito a algumas categorias da fala, por exemplo, todos os idiomas tem pronome, substantivos, verbos, advérbios, etc.

Os parâmetros, na acepção de Chomsky, são as formas sintáticas com as quais serão desenvolvidas a linguagem, como, por exemplo, em português se fala choveu, em inglês se fala *it's rain*, a estrutura sintática do inglês, neste caso, precisa do “*it*” para dizer que choveu, esta característica marca os parâmetros dos idiomas.

Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo inglês, também se aventurou a discorrer sobre a relação entre linguagem e abstração no seu livro **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. No capítulo intitulado “do homem”, ele expôs que a formação do nosso imaginário ocorre através da junção de categorias conhecidas, como, por exemplo, quando os homens visualizavam ou sonhavam com um demônio antropozomórfico, na verdade, para Hobbes, era uma união que o homem fazia entre partes de corpo de animais (conhecidos por aqueles homens de sua época como, por exemplo, bode, touro, cavalo, etc.) com partes do corpo humano.

Outro pensador que buscou compreender a formação cognitiva (aqui entende-se que existe uma relação intrínseca entre cognição, sentido, significado, representação e afins) foi o inglês coetâneo de Hobbes, conhecido como John Locke (1632-1704). No livro **Ensaio acerca do Entendimento Humano**, ele expôs que o cérebro é como um papel em branco e a experiência na vida dos indivíduos é que vai preenchendo este papel, sendo que este preenchimento ocorre

³⁹ Para compreender a ideia de Chomsky cf: LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1985. Neste livro, Lopes apresenta alguns dos principais teóricos da linguística contemporânea, destacando Saussure e Chomsky.

através dos sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão), ocorrendo assim as novas análises sobre o mundo.

Esta primeira abordagem sobre sentido e significado se faz importante para pensar como ocorre o processo de formação cognitiva, pois é através da cognição e da validação que atribuímos às nossas vidas, que ocorre a dinâmica do aprendizado, indiferente se o campo do saber for Matemática, Física, Química, Biologia, História, Filosofia, entre outros.

Nesse contexto, é claro que aqui foi feita uma explanação muito simples de como ocorre este processo de formação cognitiva coadunada com a linguagem, pois a proposta do artigo é debater a relevância na compreensão da Inglaterra no período do século XVII para os dias atuais, já que, conforme dito anteriormente, muitos dos valores (sociais, políticos, econômicos, entre outros) tiveram origem ou desenvolvimento no período da Inglaterra do século XVII. Assim, para melhor se compreender esta relação entre presente e passado, é importante refletir sobre como se estrutura a relação entre linguagem e representação mental, mesmo que esta aqui tenha sido feita de forma bastante superficial, até porque para adentrar a este debate, fazer-se-ia necessário se aprofundar em outras áreas do conhecimento como, por exemplo, neurociência, psicologia, linguística, entre outras, que não é a proposta do presente artigo.

3. A importância do sentido para se compreender a História

A História, em sua etimologia, vem do grego e quer dizer “buscar saber”, entretanto, faz-se importante pensar que uma tradução jamais terá o sentido íntegro de outro idioma, conforme alertou Arthur Schopenhauer em seu livro **A arte de escrever**, mas algumas semelhanças podem ser traçadas e adequadas a outros idiomas.

Voltando à ideia de História, alguns pensadores concordam que para entendê-la, tem-se que pegar como modelo o presente, por isso, foi discorrido anteriormente sobre sentido e significado, pois é através destes – os quais ocorrem no presente do indivíduo que os desenvolvem – que se percebe o mundo em que se está inserido e é possível se compreender como um sujeito-histórico que vive em um presente provido de rupturas e continuidades.

Conforme Edward Hallet Carr (1996)

[...] nós [aqui refere-se aos historiadores e suas análises sobre o passado] podemos visualizar o

passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana. As próprias palavras que usa – tais como democracia, império, guerra, revolução – têm conotações presentes das quais ele não pode se divorciar (p.60).

Então, esta citação direta acima expõe que para compreender o passado, tem-se que pegar como referencial o presente e este é pensado, refletido, observado, interpretado, entre outros, através da linguagem, conforme acreditava Wittgenstein.

Jörn Rüsen, pensador alemão, confirmando a perspectiva de que se pensa o passado através do presente, vai um pouco mais além. Para do autor supracitado, o passado serve para explicar o presente através das narrativas e estas são fomentadas através daquilo que o indivíduo valida como razão. Na proposta de Rüsen, existem quatro tipos de narrativas⁴⁰: a Tradicional, a Exemplar, a Crítica e a Genética. São através delas que os indivíduos explicam suas atitudes em relação ao mundo.

Depois deste breve levantamento teórico sobre o presente-passado e a importância de compreender ambos na medida em que eles se complementam, far-se-á uma exposição resumida da Inglaterra do século XVII e alguns aspectos que estavam emergindo neste contexto revolucionário, a fim de traçar considerações finais sobre o quão é importante enfatizar este período, não tendo por foco uma **grande e poderosa Inglaterra**, como proporia uma História Tradicional que visava os grandes feitos e acontecimentos do passado, mas sim um suporte para os professores usarem com os alunos para que estes se percebam como sujeitos-históricos, inseridos em uma sociedade de consumo que, para chegarem onde se chegaram, passaram por toda uma dinâmica social proveniente, com todas suas rupturas e continuidades, da Inglaterra do século XVII.

⁴⁰ Para melhor compreender as ideias de Rüsen sobre as narrativas: BARCA, I.; MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

4. A Inglaterra do século XVII

A Inglaterra foi, acompanhada de outras nações europeias, como por exemplo a França, a Itália, a Holanda, a Espanha, entre outros, grande influenciadora do mundo moderno e contemporâneo, como, por exemplo, nos aspectos econômicos, políticos, religiosos e culturais. As suas influências passaram o Atlântico no período das grandes navegações⁴¹, chegando à América do Norte, novamente, seguida por outras nações⁴², levando a sua cultura e a sua perspectiva de mundo em novos lugares.

Esta influência ainda se percebe nos dias de hoje, não que sigamos totalmente os ditames das outras culturas, mas negar a influência é desconhecer os fatos, por exemplo, o sistema político do Brasil, nos dias de hoje, é baseado em alguns modelos de sociedade europeia, a partir da ideia de tripartição do poder, inspirada no pensamento do Conde de Montesquieu, que, por sua vez, foi orientado por John Locke, que também sofreu inspiração de outros pensadores, e assim por diante, até a ideia de propriedade privada, pensamento disseminado pelos burgueses no período dos *enclosure* (cercamento), quando os latifundiários, almejando mais terras para fomentar suas economias, começaram a se apropriar dos *open field* (campo aberto).

Para compreender o surgimento da ideia de liberdade na Inglaterra – aqui se entende como toda e qualquer manifestação de liberdade, pois Christopher Hill, em seu livro **O Mundo de Pontacabeça**, expõe que os grupos não almejavam somente liberdade política e econômica, mas sim o total poder pelo seu eu – é necessário entender o processo histórico que gerou as possibilidades de liberdade ao indivíduo, tanto na política, como na religiosa e etc. Nesse sentido, será focada primeiramente a Inglaterra dos séculos XVI e XVII e, depois, o início da dinastia Tudor, quando começa a surgir a ideia de nacionalidade, de união, do Protestantismo (anglicano e puritano), da busca pelos direitos que estavam previstos na Carta Magna (1215), chegando até o período da Revolução Puritana, quando as ideias de liberdade estão sendo disseminadas pelos grupos surgidos na época, como, por exemplo, os *levellers*, os *diggers*, os *seekers*, entre outros.

⁴¹ Iniciadas entre os séculos XV e XVI.

⁴² Principalmente, Portugal e Espanha. Estas nações “dividiram” a América entre suas monarquias com o Tratado de Versalhes de 1494.

Um fator importante a se pensar sobre a Inglaterra é que ela não estava restrita somente a sua extensão de terra além do Canal da Mancha. Nesse momento, tinham ideias surgindo e estas também influenciaram os grupos excluídos neste processo, como foi o caso do Renascimento, que, por sua vez, foi a tentativa de cisão, de forma gradual, das premissas medievais. As novas ideias que foram surgindo eram disseminadas por toda a Europa, o cientificismo, o Protestantismo, o início do capitalismo, a busca de novas terras e mercados, entre outras.

A Inglaterra também foi influenciada por essas novas perspectivas, entrando em contato com o Protestantismo durante o governo de Henrique VIII, o qual foi motivado pelo Calvinismo, como expõe Delumeau (1989) “O novo alento que a personalidade de Calvino o *consensus tigurinus* deram ao Protestantismo permitiu à Reforma se implantar solidamente na Grã-Bretanha” (p.137), ficando claro que as ideias perpassavam as fronteiras, não ficando o Renascimento somente na Itália ou o Protestantismo somente na Alemanha, França ou Suíça.

Os seguintes tópicos serão retratados de forma sistemática e cronológica, uma breve História da Inglaterra entre o século XVI até o século XVII, de modo a percorrer brevemente acerca da dinastia Tudor e da dinastia Stuart, visando expor as ideias que estavam circundando no imaginário da época, para assim compreender a ideia de liberdade na Inglaterra, entre elas se destaca a liberdade política, econômica e religiosa, além, inclusive, da liberdade sexual.

4.1 Dinastia Tudor

A Dinastia Tudor ascendeu ao poder no ano de 1485 e foi instaurada após a Guerra das Duas Rosas (1455 – 1485), que fora disputada entre duas famílias, a York e a Lancaster. Tal conflito ocorreu, basicamente, pela supremacia executiva na Inglaterra.

Com o casamento entre Henrique Tudor e Isabel York, a guerra foi apaziguada e iniciou a dinastia que iria perdurar de 1485 até 1603 (118 anos). A ideia neste tópico não é adentrar a complexidade que foi o período desta família no poder, mas, simplesmente, fazer um breve relato de alguns pontos que foram incisivos nas revoltas que ocorreram na Inglaterra, no século XVII, para depois melhor compreender as ideias de liberdade dos grupos dissidentes.

Com Henrique VII no poder, a economia foi amplificada juntamente com o poder monárquico, como expõe Perry Anderson (1995):

Os domínios reais foram muito ampliados pela retomada de terras, cuja receita forneceu à monarquia um total quadruplicado durante o reinado; as incidências feudais e os tributos alfandegários foram igualmente explorados ao máximo (p.118).

Esta citação expõe como ficou a unidade econômica e política da Inglaterra com Henrique VII no poder. No campo religioso predominava o catolicismo, as ideias protestantes na Inglaterra adentraram, como já exposto, através do Calvinismo, aproximadamente nos anos de 1530. Nesse contexto, o Protestantismo foi de suma importância na ideia de liberdade, sendo colocado em antítese com as verdades cristãs, tendo em vista que desde o tempo de John Wycliffe estava sendo fomentado a ideia de protestar as prerrogativas cristãs e executivas.

Henrique VIII, filho de Henrique VII, “[...] herdou um Executivo poderoso e um próspero erário” (ANDERSON, 1995, p.118), porém em sua política externa acabou se envolvendo em três grandes conflitos contra a França nos anos de 1512 a 1514, de 1522 a 1525 e de 1543 a 1546 – “Por três vezes a monarquia Tudor tentou intervir nas guerras Valois-Habsburgo no norte da França” (ANDERSON, 1995, p.123) – só que para custear as guerras, o Estado decidiu “[...] uma tentativa de taxaço arbitrária promovida por Wolsey [causando] uma oposição das classes operárias contra Henrique VIII suficiente para desestimulá-la [taxação] [...]” (ANDERSON, 1995, p.119).

O segundo monarca Tudor tinha por ideia a monarquia centralizada e a preponderância no poder executivo, conforme Lawrence Stone (2000)

[...] por nosso poder absoluto, estamos acima da lei [...], existiu nos círculos oficiais ingleses o desejo de adquirir alguns dos instrumentos para um governo monárquico forte; e também que Henrique VIII não foi por sua natureza e inclinação um monarca constitucional (2000, p. 116-117).

Percebe-se nesta citação direta a intenção do poder centralizado nas mãos de Henrique VIII, dizendo muito sobre o que seria sua política e fazendo, assim, com que esta entrasse em conflito com a burguesia latente, a qual praticava os cercamentos para desenvolver sua economia através da criação de ovelha, para o comércio de lã, entre outros. Os cercamentos dos campos abertos tornaram possível o acúmulo de capital por parte dos burgueses, sendo que foi esta uma das práticas que no século XVIII possibilitou aos industriais ingleses dinheiro e matéria-prima para desenvolverem a Revolução Industrial.

Outro fator relevante, quiçá preponderante, de cunho social, para se compreender as revoltas na Inglaterra do século XVII, concatenado com as ideias de liberdade, é o surgimento da Reforma Protestante de inspiração Calvinista na Inglaterra, ela ocorreu “quando Henrique VIII rompeu com o catolicismo romano” (ARRUDA, 2006, p.52) por volta de 1530.

Este fato foi originado pela intenção do monarca de se separar de Catarina de Aragão, porque “[...] uma série de abortos havia convencido o rei de que sua mulher jamais conseguiria dar-lhe um herdeiro varão” (SKINNER, 1996, p.345), além deste decidir se casar com Ana Bolena. No processo de cisão com o papado ocorreu que “[...] entre 1536 e 1552, a Coroa havia se apoderado das vastas propriedades dos mosteiros e conventos” (STONE, 200, p.119). Tal acontecimento explicita qual foi a forma que a realeza obteve para conseguir estabilizar a economia, pois as confiscadas foram vendidas para os burgueses que, através do processo de capitalização, estavam adquirindo poder econômico, porém, não político.

Em síntese, o governo de Henrique VIII, possibilitou, através da Reforma Protestante e da venda de terras às classes que obtinham dinheiro, por exemplo, a *gentry* e a burguesia mercanti, maiores poderes econômicos. Entretanto, por ser uma monarquia absolutista, não cedia poderes às classes, estas que ascendiam economicamente ficaram sedentas por poder.

Um fator relevante a ser analisado no processo econômico-político da época é o cercamento (*enclosure*). Esta prática foi “[...] iniciada, no século XVI, continuou de forma intermitente e espasmódica até meados do século XIX” (FLORENZANO, 1991, p.74) e tinha por base a apropriação das terras comunais, fazendo com que as pessoas que careciam destas passassem por dificuldades em sua

subsistência. Assim, foram criadas algumas formas de extenuar este procedimento⁴³, durante o governo dos Tudor e Stuart, caso contrário, iria ser difícil manter o povo que perdera a única maneira de manter suas necessidades básicas.

A monarquia não deixava ser disseminado o pensamento burguês, impedindo os cercamentos, logo, potencialmente, é uma possibilidade de a burguesia se rebelar contra as monarquias, tendo em vista que ela estava sendo tolhida de seguir seus quereres, estes que eram a ampliação de sua economia.

Com o processo de ascensão da burguesia, a aristocracia, por ser parasita, estava perdendo espaço. Com Elizabeth no poder não fora diferente, os aristocratas também estavam em crise, Arruda expôs alguns motivos para a decadência desta classe em seu livro **A Revolução Inglesa**, de 2006, na página 35, mas não serão citados pois tomaria muitas linhas do trabalho e a esta não é a intenção desta análise.

A decadência da aristocracia e a ascensão da burguesia, no que diz respeito à economia, fez com que os burgueses almejassem mais poderes políticos, visto que somente quem podia opinar na política, efetivamente, era a aristocracia e o monarca, o problema é que a própria monarquia impedia a classe que emergia de capitalizar riquezas, cobrando impostos, cedendo monopólios comerciais a restritos grupos, entre outros fatores que iriam desencadear, entre 1640 a 1649, a Guerra Civil, que será exposta posteriormente.

Como já explanado anteriormente, Elizabeth deu continuidade ao Anglicanismo, antes dela esteve Maria no poder, a qual tentou retomar o catolicismo, mas não vigorou por muito tempo, até porque seu governo durou somente cinco anos (1553-1558) e não é tão simples modificar uma forma de pensar do imaginário social, pois a Igreja Anglicana já havia **plantado raízes** na Inglaterra desde meados dos anos 1530.

Em sua política externa, a rainha Elizabeth, para impedir que a Espanha dominasse a Irlanda⁴⁴, obtendo assim um bom ponto

⁴³ De acordo com Arruda (2006): “Entre 1515 e 1552 estabeleceu-se uma legislação protecionista: ordenava-se a reparação das cabanas abandonadas; limitava-se o número de carneiros que poderiam ser possuídos por um único proprietário; gravava-se todo campo de pastagem novo com um imposto proporcional à metade da renda gerada. A multiplicidade das leis demonstra a sua própria ineficiência para coibir os abusos” (p.20).

⁴⁴ A Irlanda, no tempo de Henrique VIII, estava sobre a jurisdição da monarquia inglesa, conforme Perry Anderson (1995): “Em 1540, Henrique VIII

estratégico contra a Inglaterra, logo, contra o Anglicanismo, investiu na parte bélica da marinha, virando o maior poderio naval do mundo na época, bem como conseguiu derrotar a Invencível Armada espanhola. A ideia basilar da Espanha era proliferar o catolicismo, como a monarquia inglesa era protestante, dominar a Irlanda, que se localiza a Oeste da Inglaterra, seria uma boa forma de marcar o território envolto da ilha, sabiamente, Elizabeth conseguiu cessar esta ideia com a guerra marítima, porém, ela deixou de lado o investimento militar na terra, até porque não havia grandes necessidades de conflito terreno, pois para se chegar à ilha, era necessário passar pelo mar, mas a marinha inglesa era invencível na época de Elizabeth.

No final do século XVI e início do século XVII, a Europa passa por uma crise, apesar de ser branda com a Inglaterra, acaba respingando nela, tanto que acaba acarretando em algumas divergências sociais nos anos de 1640, conforme expõe Arruda (2006): “A relação entre a crise econômica e a crise social é evidente nas manifestações populares de 1640” (p.61).

Em síntese, Elizabeth governou de forma autocrática, convocando o Parlamento pouquíssimas vezes, no que diz respeito à religião, permaneceu o Anglicanismo, atinente à sociedade, havia uma burguesia carecendo de poderes políticos, já que os econômicos estavam bem abastados, e grupos radicais primando por liberdade de todos os tipos, desde a política até a sexual⁴⁵. Neste contexto, ao morrer a Rainha Virgem⁴⁶ e por não deixar herdeiros, ascende à monarquia a dinastia Stuart.

– depois de romper com o papado, que havia originalmente investido a monarquia inglesa na suserania da Irlanda, como um feudo de Roma – assumiu o novo título de rei da Irlanda” (p.131).

⁴⁵ Christopher Hill faz um panorama bem sistemático dos grupos radicais durante o período da Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, em seu livro **O Mundo de Ponta Cabeça**, esboçando como estava a sociedade na época, as suas pretensões, as suas crenças, entre outros fatores.

⁴⁶ Como a chamavam, tentando aludir santidade e legitimidade para a rainha, tendo em vista que tal adjetivo enaltecia a sua pureza, que nem a Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo para a crença cristã.

4.2 Dinastia Stuart

A dinastia Stuart chegou ao poder em 1603 com o monarca Jaime I, ou Jaime VI da Escócia. Neste período, havia desconfiança pela sua origem, então, como forma de legitimar seu poder, a nova dinastia utilizou o mesmo aparelho de Estado que a dinastia Tudor fez uso para se manter no governo, além de dissolver o Parlamento várias vezes e buscar revitalizar o direito divino do rei. Além disso, teve o Conselho Privado para lhe assessorar, o qual era formado pelos nobres da confiança do monarca.

No que diz respeito à religião, Jaime I priorizou um viés católico do anglicanismo, nem como se aproximou dos espanhóis, surgindo um **ar de desconfiança** por parte dos ingleses, principalmente os puritanos que almejavam mais poderes políticos. É válido lembrar que o puritanismo é uma forma de calvinismo mais radical, não considerando, ao contrário do catolicismo ortodoxo, o lucro e a usura como forma de pecado.

Outro fator relevante a ser exaltado está no campo das ideias, Modesto Florenzano sistematiza três principais ideias vigentes nas três primeiras décadas do século XVII, estes pensamentos relacionam as noções políticas e ideológicas concatenadas às transformações econômicas e sociais. São as seguintes ideias:

A primeira destas ideias tinha como foco o puritanismo. Embora o processo de difusão entre suas classes sociais não seja ainda bem conhecido, não há dúvida de que sua penetração maior se verificou entre os grupos ligados à manufatura (sobretudo da produção de panos).

[...]

A outra vertente intelectual da revolução foi a do Direito Comum (*Common Law*). Na Inglaterra, ao contrário do que ocorreu no continente (onde durante o processo de formação das monarquias nacionais buscou-se no direito romano a fonte e a justificação para o fortalecimento do poder real), graças em grande parte ao estabelecimento de uma precoce centralização monárquica a partir da invasão normanda do século XI, o direito romano não foi adotado.

[...]

Finalmente, a terceira componente intelectual da revolução foi a ideologia do 'país' em oposição a

da corte – *court versus contry* –, segundo a qual o país era virtuoso, a corte depravada, o país defensor dos velhos hábitos e liberdades, a corte de novidades administrativas e práticas tirânicas, o país puritano a corte inclinada ao papismo (FLORENZANO, 1991, p.87-88).

Dessa maneira, era da forma exposta acima que estava a Inglaterra. Inquietação por parte religiosa, pois o anglicanismo de Jaime I era inspirado no poder divino dos reis, já no quesito jurídico, pretendiam os grupos radicais uma lei vigente a todos, buscando na história do Direito Romano uma igualdade entre os cidadãos. Ademais, outro fator foi a ideia de liberdade que buscavam os burgueses e, por fim, a ideia de país, de unidade, de nação, que principiou no final do período medieval com as guerras, principalmente, contra a França que disputava territórios.

Conforme a corte tratava o país como sua propriedade privada, a burguesia latente exigia maior nacionalismo, de modo a cessar com a dualidade entre o discurso e a prática, analisando que, como exposto, a monarquia tratava a administração de forma particularista. É necessário compreender estas ideias que estavam surgindo para melhor analisar as ideias de liberdade que eram desenvolvidas na Inglaterra, o que se era debatido na época e as críticas feitas por grupos descontentes com as atitudes tomadas pelos detentores do poder.

Outro fator relevante neste período são os grupos radicais, pois a Revolução Puritana foi uma disputa pelo poder unicamente entre o Parlamento e a Monarquia. O Parlamento – aqui entendido como o grupo de puritanos que ocupavam os cargos no Parlamento – estava preocupado em ampliar seus capitais, a Monarquia acabava tolhendo esta vontade, pois cedia monopólios a determinados grupos e cobrava impostos a bel-prazer.

Com o desencadear dos fatos, em meados da Revolução Industrial, os grupos burgueses, filhos ou netos dos puritanos revolucionários, exploraram o máximo que puderam os proletários, inclusive, outro fator que corroborou na disputa Parlamento-Monarquia foi a tentativa de atenuar os cercamentos, a burguesia necessitava de terras para ampliar seus negócios e, para tal finalidade, decidiu expulsar os camponeses.

Em síntese, a revolução burguesa que se iniciava na Inglaterra em 1640 foi uma disputa entre dois grupos poderosos, de tal forma

que o certame teve a vitória pelo mais forte, no caso, o Parlamento. Este, posteriormente, perdeu o poder ao Novo Exército, criado por Cromwell, o qual governou de forma despótica de 1653 até 1658, até morrer⁴⁷ e ascender seu filho, que não ficou muito tempo no governo, retornando, com Carlos II, a dinastia Stuart em 1660;

Após 1625, com a morte de Jaime I, ascende ao governo Carlos I, que, por influência do Duque de Buckingham, casou-se com Henriqueta, filha de Luís XIII, atando laços com a corte francesa e auxiliando a França no conflito entre católicos e protestantes calvinistas em La Rochelle⁴⁸. Em decorrer de tal fato, “a oposição no Parlamento foi tão forte que chegaram a pedir a cabeça de Buckingham, articulador da diplomacia inglesa.” (ARRUDA, 2006, p.68). Como todo fato histórico, acabam ocorrendo em paralelo outras questões, conforme aponta Arruda (2006):

[...] com a política exterior conciliadora, os ingleses assistiram os avanços espanhóis na Europa em detrimento dos protestantes, perderam-se grandes oportunidades de expansão no Novo Mundo, a Holanda monopolizou o tráfico marítimo, os tecidos ingleses foram desviados dos mercados alemães (p.68)

Ao acarretar o problema na economia e ao perder espaço no seu principal comércio, a lã acabou gerando conflitos sociais. Entretanto, a insatisfação não era somente econômica, como dito anteriormente, também havia a parte política, religiosa e jurídica, em suma, a disputa por prerrogativas.

Em sua forma de política, Carlos I tentou centralizar o governo de forma absoluta, como expõe Perry Anderson (1995): “em 1625, Carlos I, de forma consciente embora inepta, tomou a si a tarefa de construir um absolutismo mais avançado com os materiais pouco promissores de que dispunha” (p.139). As possibilidades para ele implementar o absolutismo eram exíguas por causa de todo um processo histórico já citado, entre elas relembremos a ascensão da

⁴⁷ Alguns autores consideram que ele morreu de Febre, outros sugerem o envenenamento.

⁴⁸ Conflito ocorrido entre a monarquia francesa e os huguenotes protestantes na cidade de Rochelle, célebre município conhecido como reduto protestante na França.

burguesia, o protestantismo puritano e grupos radicais que espiravam liberdade e igualdade, como os *levellers* e *diggers*.

Outro fator que deixou instável o poder de Carlos I foi o envolvimento em um conflito, conforme expõe Anderson (1995):

[...] os caprichos da política externa contribuíram também para enfraquecê-la no início do reinado: o fracasso de uma intervenção inglesa na Guerra dos Trinta Anos combinou-se a uma guerra desnecessária e malsucedida com a França (p.139).

Pelo fato de o Parlamento ter sido contrário a tal guerra e criticar o ministro responsável (Buckhingam), Carlos I acabou cessando os trabalhos na casa por tempo indeterminado. Neste período de instabilidade política, o monarca decidiu reatar relações com a aristocracia, cedendo monopólios à mesma, excluindo a pequena nobreza e os novos mercantis que estavam emergindo, além de uma série de fatores para agremiar o poder em suas mãos, como, por exemplo, venda de cargos, multas para as obrigações dos cavaleiros, ampliação dos monopólios, etc.

Em 1638, o clero anglicano chefiado pelo Arcebispo Laud tentou impor a liturgia anglicana na Escócia. Este país por ser católico e influenciado pela Espanha, acabou se rebelando contra a monarquia, quando tal fato ocorreu, “[...] os estados escoceses uniram-se na rejeição e a Convenção que assinaram contra ela [liturgia anglicanizada] adquiriu imediata força material” (ANDERSON, 1995, p. 141). Tal força só foi possível porque a aristocracia na Escócia não havia sido desmilitarizada, fazendo, logicamente, a Inglaterra perder a força bélica e o conflito, além da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) que já estava gerando perdas, de um lado a monarquia absolutista perdia força, de outro os burgueses ganhavam força econômica.

Além das crises econômicas por causa das guerras, havia outro problema, o processo de emigração à América do Norte acabou diminuindo o número de habitantes e, basicamente, os que foram para a América eram os perseguidos por suas ideias e/ou os que aspiravam melhores condições em uma terra nova. Isto ocorreu de tal forma que, na Inglaterra, não percebiam a possibilidade de ascensão e a diminuição do número de habitantes acarretou em menos

contribuintes, neste processo, além das guerras, alguém precisava equalizar a contabilidade.

Em uma das medidas para tentar captar recursos, Carlos I, aproveitando os ataques piratas na costa marítima, passou a exigir o pagamento do *Ship Money*⁴⁹, sendo, inclusive, obrigado a pagar as cidades que não tinham nem ligação marítima, porém, o fez sem o consentimento do Parlamento. Nesse sentido, é importante salientar que esta era uma prerrogativa do mesmo, ou seja, a autorização de cobranças de impostos.

Mediante esse processo lancinante de guerras externas, crises econômicas da monarquia⁵⁰, embate de poder com o Parlamento, divergências religiosas, em síntese, uma instabilidade complexa de organizar com a mão forte do Estado, o monarca decidiu convocar o Parlamento no ano de 1640, que ele fechara conforme a sua vontade e conveniência, para tentar alguma estabilidade no país.

Em meio a todos os fatos aqui expostos, foi que ocorreu a Revolução Puritana, a qual foi de tendência calvinista, sendo que a filosofia do calvinismo percebe o dinheiro não como um problema, mas sim como uma dívida. Tal vertente filosófica que a Igreja Católica, em teoria, rechaçava, pois a usura era vista como pecado por parte dos eclesiásticos, mas, na prática, era permitida durante a Idade Média a venda de indulgências para perdoar os pecadores.

4.3 Revolução Puritana

Em novembro de 1640 foi convocado o Longo Parlamento⁵¹, o qual conseguiu efetivar algumas medidas para atenuar o poder do monarca soberano. Nesse contexto, uma dessas providências foi

⁴⁹ Conforme Arruda (2006): “[...] expediente financeiro este [*Ship Money*] que tinha sido adotado durante os reinados de Elisabeth e Jaime I” (p.72).

⁵⁰ Importante ressaltar que a crise econômica ocorreu por parte da monarquia, pois alguns historiadores deixam confusa a parte de crise, generalizando ela como se fosse em toda a Inglaterra, que não era bem a questão, sendo tal assertiva inferida por causa da burguesia latente que estava se destacando economicamente, tanto que compravam cargos no período de Carlos I. Perry Anderson (1995), em um trecho de seu livro **Linhagens do Estado Absolutista**, diz: “[...] foi particularmente nesses dias [no governo de Carlos I] que a venda de cargos tornou-se, pela primeira vez, uma importante fonte de rendimentos para a monarquia” (p.140).

⁵¹ De acordo com Florenzano (1991): “[...] assim chamado porque durou ininterruptamente até 1653, quando foi dissolvido por Cromwell” (p.96).

cessar com o poder do Arcebispo Laud e do Conde de Strafford, ambos detinham uma autoridade arbitrária, tanto que o primeiro mandou cortar as orelhas de W. Prynne e o segundo tratava a Irlanda como seu feudo.

Além de excluir os dois principais ministros, o Parlamento cessou com a Câmara Estrelada e com os impostos que o monarca criou sem a devida autorização, incluindo a *Ship Money*. Houveram dois atos aprovados pelo Legislativo, um dizia respeito ao Parlamento ser convocado automaticamente de três em três anos, o outro explanava que o Parlamento só poderia ser dissolvido com o consentimento do mesmo. Dessa forma, aos poucos o Parlamento ia conseguindo novamente suas antigas prerrogativas, estas que haviam sido tiradas pelas mãos da monarquia.

Como a monarquia nas mãos de Carlos I estava fragilizada belicamente, não tendo poder para fomentar uma guerra contra os parlamentares puritanos, ele foi aceitando tais medidas, dando o **gostinho** para o Parlamento ter prerrogativas, como assim o era antigamente.

Quando eclodiu uma revolta na Irlanda, em 1641, por motivos de arbitrariedade de Strafford para ter o poder no país, ele, Strafford, tomou medidas extremistas, como o próprio L. Stone (2000, p.229) expõe: “[...] estava [Strafford], de maneira deliberada e impiedosa, abatendo toda a oposição [...]”. Assim, os parlamentares acabaram culpando o monarca por causa da revolta, já que Strafford era ministro dele, havendo, dessa forma, uma intensa propaganda contra Carlos I.

O rei, para atenuar a propaganda contra si, decidiu prender cinco parlamentares que estavam sendo contundentes nas críticas, foi pessoalmente à Câmara dos Comuns para efetivar o cárcere, esses cinco insurretos, sabendo o que poderia acontecer, acabaram se refugiando, porém, tal atitude gerou revolta por parte dos parlamentares, iniciando-se a Guerra Civil. De um lado, estavam os realistas, também conhecidos como cavaleiros, do outro, estavam os puritanos, conhecidos vulgarmente por cabeças redondas, por terem seus cabelos cortados.

A Guerra Civil não ficou somente na região de Londres, ela se estendeu por toda a Inglaterra, fica claro tal assertiva quando Arruda (2006) expõe que “imediatamente, em vários condados eclodiram rebeliões populares” (p.77), quer dizer, o descontentamento era geral. Entretanto, é claro que o motivo da Guerra Civil não foi unicamente a tentativa do monarca de prender os cinco parlamentares, entre eles Pym e Hampden, mas sim um conglomerado de fatores, como a

tentativa pelo direito entre os cidadãos. A atitude de Carlos na prisão dos puritanos, foi somente o estopim para o conflito.

No início do conflito, as tropas parlamentares estavam em desvantagem, simplesmente porque não eram um exército profissional, mas sim um amontoado de pessoas descontentes. Nesse contexto, com as suas armas improvisadas, certamente ficaram em desvantagem, até que Oliver Cromwell, que anos atrás (1634) tentara ir à América, sendo negada sua ida por intermédio de Carlos I, organizou o *New Model Army* (Novo Modelo do Exército), esta nova forma de ordenação bélica se dava por merecimento, sendo estimulado o debate entre os soldados acerca da liberdade. Ao contrário do que ocorria nos exércitos realistas, até se pode refletir que um dos motivos que gerou a vitória dos parlamentares pode ter sido a vontade de serem libertos, por tratarem com a esperança de um novo mundo, mas, para isto, deveriam acabar com as tropas realistas.

Em 1645, na Batalha de Naseby, os exércitos liderados por Cromwell findaram com a Guerra Civil saindo vitoriosos, doravante ocorreu a disputa entre as próprias forças políticas que fizeram parte do processo revolucionário. O rei, preocupado com o que poderia acontecer a ele, acabou fugindo para a Escócia que, teoricamente, fazia parte de sua prerrogativa real, porém, os escoceses aprisionaram ele e o venderam ao Parlamento inglês.

No decorrer do conflito, o Parlamento ficou dividido, até porque a Guerra Civil estava **caminhando** para uma república democrática, não era bem esta a ideia almejada por todos os parlamentares. Por perceberem que o povo estava praticando rapinagem em terras privadas, inclusive a dos parlamentares, então estes tentaram algumas formas para atenuar o conflito. Assim, uma das medidas que alguns parlamentares sugeriram foi a extinção do Novo Modelo do Exército e a aliança com o rei, conforme expõe Florenzano (1991): “os presbiterianos, visando assumir o controle da situação, entraram em negociações com o rei prisioneiro” (p.107), a fim de extinguir o exército, uma das maneiras para tal feito foi enviar os beligerantes mais politizados do Novo Exército à Irlanda, que era uma forma de acabar, literalmente, com os soldados que defendiam a igualdade e a república.

Neste período, surgiu um conflito a três na Inglaterra, o exército, descontente pela tentativa dos parlamentares de findar a Guerra Civil, o Parlamento, por ter conseguido o almejado, que era os direitos e uma maior igualdade entre seus pares, e a Monarquia que ainda tentava retornar ao poder e restaurar a sua hegemonia.

No Exército, os *levellers* começaram a explanar as suas ideias, acreditando “[...] que para terem força política precisariam assumir o controle do exército” (HILL, 1987, p.79), mas eles, por suas ideias revolucionárias à época, foram impedidos de seus projetos e extintas as ideias democráticas no exército. O rei, aproveitando-se das divergências ocorridas no exército, fugiu para reorganizar uma contrarrevolução. As tropas, percebendo o perigo latente desta fuga, prepararam-se e se unificaram sob o comando de Oliver Cromwell, conseguindo a vitória. Em decorrência do fato exposto, o Parlamento sofreu uma alteração, todos os favoráveis ao rei foram expurgados e o rei foi preso novamente. O Parlamento ficou conhecido, após a retirada dos presbiterianos, como *Rump Parliament*.

Para evitar que o rei tentasse, novamente, uma tomada do poder, “[...] o Exército força o julgamento e a condenção do Rei pelo Parlamento depurado. No dia 30 de janeiro de 1649, Carlos I foi decapitado. A 6 de fevereiro a Câmara dos Lordes foi Abolida” (ARRUDA, 2006, p.81), de modo a findar temporariamente com a monarquia Stuart e dar início à República em 19 de maio de 1649.

Depois destes fatos, inicia o protetorado de Cromwell, este que acaba tornando a república conquistada em uma autocracia, até a sua morte. Posteriormente, assume seu filho, que não fica muito tempo no poder, até retomar a monarquia com o Carlos II, este que fica no governo até 1685, quando Jaime II ascende ao poder e é destituído em menos de 5 anos, ocorrendo, assim, a famosa Revolução Gloriosa (1689), chamada assim por não ter ocorrido um derramamento de sangue que nem a ocorreu na primeira (nos anos de 1640).

5. Considerações finais

Este artigo teve por intenção trazer um resumo do que foi o período da Inglaterra do século XVII em alguns aspectos econômicos, políticos, religiosos e sociais, para servir de respaldo ao ensino de História, já que os livros didáticos que dizem a respeito ao referido tema abordam de forma bastante sucinta.

No desenvolver desta proposta, acredita-se ser muito necessário compreender a Inglaterra deste período, não, conforme dito anteriormente, por acreditar em uma **grande e poderosa Inglaterra**, mas por pensar neste período como um fato que desencadeou outras inúmeras propostas de perceber o mundo, tendo em vista que a Inglaterra foi um país de grande influência mundial nos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e ainda o é no século XXI.

Foi na Inglaterra do século XVI que surgiu o puritanismo, esta variação do calvinismo que foi levada à América do Norte com os grupos que foram rechaçados da Inglaterra e que almejavam melhores condições de vida, sendo assim, esta forma de perceber o mundo e a natureza foi empregada na América em seu início de colonização (séculos XVI e XVII).

Outro fato a ser pensado nesta Inglaterra do século XVI foi o nascimento de um grande intelectual, conhecido como Francis Bacon (1561-1626), ele, sendo um homem de seu tempo, acreditava veemente no empirismo como forma de alcançar o conhecimento, conforme expõe Marvin Perry, para Bacon o conhecimento era adquirido através da “observação cuidadosa da natureza e a compilação sistemática de dados; extrair leis gerais com base no conhecimento de proposições particulares; e testar essas leis mediante a experimentação constante.” (PERRY, 1999, p.291). Esta proposta era uma nova forma de perceber a ciência e o mundo, mesmo o próprio Bacon não negando a existência de Deus, já que a busca pelo cientificismo acabou entrando em choque contra algumas verdades indubitáveis da Igreja Católica.

Nesse contexto, a Inglaterra do século XVII foi alvo de grandes intelectuais, entre eles se pode destacar Isaac Newton (1642-1727), famoso pelos seus estudos sobre a física cinética, que discorreu sobre as suas famosas três leis, que são: 1) Lei da Inércia, a qual defende que todo corpo tende a permanecer no estado em que está (indiferente se é em movimento ou parado), 2) A força, na qual todo o corpo que tem sobre si uma força, acaba gerando movimento e 3) Ação e reação, esta que diz que toda a força de um corpo lançado é inversamente proporcional ao corpo em que este é colidido.

Outro pensador que se faz importante ressaltar é Thomas Hobbes (1588-1679), este filósofo escreveu o **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiático e civil**. Nesta obra, Hobbes relaciona o Estado a um grande deus da mitologia grega, sendo que o Estado é um todo poderoso, de tal forma que ele é legítimo e só o é assim porque o povo o faz assim. Ideia esta aceita e legítima pela monarquia inglesa, inclusive, cabe salientar, que o filósofo em questão foi preceptor de Carlos II.

Em 1632, na Inglaterra, nasceu também um dos filósofos mais polivalentes da História, seu nome era John Locke, uma de suas obras foi **Dois Tratados Sobre o Governo**. Neste tratado ele explica, através de suas inferências, como surgiu o direito natural e o direito positivo, explicita também como ocorreu a formação dos governos,

fazendo um grau comparativo com a aceitação do poder através de instâncias familiares, por exemplo, a submissão de um indivíduo ao Estado é a mesma de um filho para um pai.

Quando se diz que Locke é um filósofo polivalente, é porque ele adentrou a muitos campos do saber, debateu desde a economia até a medicina, tolerância religiosa e psicologia, por exemplo. Ademais, foi John Locke que sistematizou que o cérebro humano é como se fosse uma tábula rasa, a qual era preenchida através dos sentidos. Além, também, de ser ele o propositor da ideia de um Estado dividido em três ordens: legislativo, executivo e federativo. Tal ideia que depois Montesquieu, em sua obra intitulada **Do Espírito das Leis**, vai apresentar como executivo, legislativo e judiciário, sendo que estes três poderes são independentes, mas harmônicos, base do atual sistema político do Brasil.

No século XVIII, a Inglaterra despontou no mundo com a Revolução Industrial, modelo este que serviu como forma de massificar a produção de bens de consumo e que ainda hoje está em voga. Com a Revolução Industrial, surgiram novos problemas sociais, exploração de crianças e mulheres, carga horária de 12 a 14 horas, remuneração muito inferior ao proletário se comparado com o patrão, entre outras explorações humanas, inclusive as ideias marxistas sobre exploração surgiram neste contexto.

Além da exploração do trabalho que o ser humano estava sofrendo no período da Revolução Industrial, surgiram teorias sociais, econômicas e políticas que buscavam resolver os problemas daquela sociedade industrial, entre essas teorias, podemos citar o socialismo interpretado por Karl Marx e Friedrich Engels, quando estes pensadores expõem que a sociedade passa por processos de produção, primeiramente, foram os modos feudais de produção, posteriormente, o modo de produção em massa que formou o capitalismo, para depois o capitalismo sucumbir o povo até o proletário chegar ao poder. Isto culminou, assim, no comunismo, porém, antes deste chegar a sua finalidade, a sociedade necessitaria passar pelo estágio de transição, que seria o socialismo, no qual os proletários acabariam com a burguesia e quando fosse formada a consciência social nas pessoas, não seria mais necessário nenhuma forma de governo.

Também nestas ideias de industrialização, surgiram alguns pensadores que acreditavam na produção como desenvolvimento social, entre eles, pode-se pensar nos fisiocratas, que acreditavam no

desenvolvimento através dos bens materiais que a natureza disponibilizava e era possível manipular.

O próprio Adam Smith (1723-1789) expôs como poderia ser melhor desenvolvida a produção através da alienação do trabalho, na qual a produção era muito maior quando cada trabalhador fosse elaborando seu trabalho de forma alienante, assim, em pequenas partes, a produção era muito maior se comparada com o sistema manufatureiro, ideia esta totalmente rechaçada por Karl Marx e Friedrich Engels, mas extremamente aceita por Henry Ford.

O século XIX foi palco da partilha da Ásia e da África pela Inglaterra e a França. Com sua adaptação de colonização, conhecida como imperialismo, os ingleses, principalmente, precisavam de locais para ampliar seus mercados e sua matéria-prima, fazendo com que países, como Índia e China, fossem fagocitados pelo sistema liberal que já estava instaurado no globo, sendo que este imperialismo iria culminar, em 1914, na Primeira Grande Guerra Mundial, pois países como a Itália e a Alemanha só foram virar um Estado unificado no final do século XIX, tendo em vista que elas também queriam sua parte na divisão destes continentes.

A própria Independência do Brasil, em 1822, teve influência da Inglaterra, pois quando Napoleão estipulou o Bloqueio Continental, foi a Inglaterra, detentora dos mares do Atlântico, que viabilizou a vinda da Coroa Portuguesa (1808) para cá, além, também, do término da escravidão (1888), pois com o sistema capitalista já instituído, não era lucro para a Inglaterra países produzindo sem gasto nenhum, e existe outro fator a ser levado em conta: escravo só produz, mas não consome, conforme o modelo capitalista exige. No respectivo século (XX), a Inglaterra esteve envolvida em dois grandes conflitos bélicos que geraram milhões de mortos e feridos.

Os dados expostos até aqui só foram alguns reflexos oriundos da Inglaterra do século XVII, claro, sempre tendo em vista que um historiador não pode ser unilateral em suas análises, tão pouco extremista a ponto de afirmar que um fato posterior só ocorreu por causa de um fato precedente. Entretanto, determinadas continuidades podem sim serem ratificadas, pois, conforme foi apresentado no corpo do artigo, sem as revoluções inglesas ocasionadas no século XVII na Inglaterra, as estruturas posteriores iriam ser outras, pois, por exemplo, quando Locke abordou sobre política, ele estava falando do seu tempo para homens de seu tempo, para soluções de problemas do seu tempo, sendo que estas soluções foram adequadas para outras situações, outros países, outras problemáticas.

Em súmula, espera-se que este artigo tenha cumprido sua função, que era apresentar a importância de se compreender a Inglaterra do século XVII para se perceber a formação de determinados sistemas sociopolíticos e econômicos que, de uma forma ou de outra, ainda fazem parte de nossas vidas com suas devidas continuidades e rupturas, tendo em vista que o conhecimento histórico serve para explicar o presente através do passado e, pela proposta de Rüsen, antecipar o futuro através das narrativas.

Referências

ANDERSON, P. **Linhagens do Estado Absolutista**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ARRUDA, J. J. **História Moderna e Contemporânea**. 20.ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **A Revolução inglesa**. 4.ed. 2.reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BARCA, I.; MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. (Orgs.). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARR, E. H. **Que é História?** 7.reimp. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da Encyclopédie. In: **O Grande Massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p.247-275

DELUMEAU, J. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto. 2011.

FLORENZANO, M. **As Revoluções Burguesas**. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida**: A usura na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HILL, C. **O Mundo de Ponta-cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBS, T. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. **Série Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

JENSEN, Merrill. A fase colonial. In: **Ensaio comparativo sobre História Americana**. São Paulo: Cultrix, 1972. p.30-45

LANGACKER, Ronald. **A linguagem e sua estrutura**: alguns conceitos linguísticos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 1977.

LOCKE, J. **Dois Tratados Sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1985.

LOPES, Marcos Antônio. **O Absolutismo**: política e sociedade na Europa moderna. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 5ed. São Paulo: Ched., 1984.

MONTESQUIEU. **Dos Espíritos das Leis**. 2reimp. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2010.

PERRY, Marvin. **Antecedentes da Reforma**: a Igreja em medieval em crise. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHOPENHAUER, A. **A Arte de Escrever**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

SKINNER, Q. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. A Renascença Florentina. In: **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.91-133

STONE, L. **Causas da Revolução Inglesa 1529-1642**. São Paulo: Edusc, 2000.

PILETTI, C.; PILLETI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012. p.125-133

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1.reimp. Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Tratado lógico-filosófico/Investigações filosóficas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Maira Eveline Schmitz

Ao se falar em Educação, já se tornou consenso que a prática pedagógica deve partir, abranger e voltar, sempre, à realidade do aluno. Almeja-se uma educação capaz de formar pessoas que compreendam o seu mundo e, conseqüentemente, saibam atuar nele, assumindo seu papel de cidadãos. A História é tida, nesta perspectiva, como uma das disciplinas – se não a maior – defensora e responsável por concretizar esse ideal. O professor tem em suas mãos uma missão contínua e inquietante: educar, estimulando o pensamento crítico e reflexivo, de forma que, além de compreender o passado, auxilie na formação cidadã para a sociedade.

A formação para a cidadania encontra prioridade em todos os documentos oficiais que hoje regulamentam e normatizam a educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mais do que isso, o próprio conceito, nos últimos anos, vem sendo tema de análise de inúmeros estudiosos e historiadores nacionais – como nas obras de José Murilo de Carvalho (2008), de Carla Pinsky (2008) e Jaime Pinsky (1992). Este fenômeno, no entanto, não é atual, a cidadania foi objeto de atenção nos mais variados tempos do processo histórico do Brasil, modificando-se em virtude das conjunturas. O retrospecto da disciplina de História, até mesmo, elucida essa permanência, evidenciando que a formação cidadã a percorreu ao longo do tempo.

A Educação não pode mais se abster de seu caráter político. O processo educacional de forma alguma é neutro, em nenhuma de suas instâncias: a União, os Estados, as escolas, os professores e, até mesmo, os alunos possuem ideais, ideologias, conceitos e realidades de vida. A Educação não opera no vazio (PEREIRA, 2010 apud MARTINS, 2010). A disciplina de História há muito vem adotando a posição de que todo o conhecimento é subjetivo e toda produção é parcial.

Do mesmo modo, uma situação nunca se dá de forma isolada, é resultado dos processos históricos e das relações sociais, trazendo em si interesses e conflitos. Assim, as noções que hoje se tem acerca

da Educação e da disciplina de História também partem de referenciais determinados, mesmo que, muitas vezes, não sejam conhecidos ou não se dê a eles a real importância.

Um destes referenciais, conforme aponta Flávia Caimi (2001), é a realidade social como finalidade instrumental do estudo da História, na qual esta é o ponto de partida e de chegada do ensino.

Isso ocorre na medida em que se propõe a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos e a compreensão de suas relações sociohistóricas como ponto de partida da formação da consciência histórica. Como finalidade desse processo de formação, propõe-se a intervenção autônoma e responsável desses 'cidadãos em formação' na vida coletiva, na comunidade local e nacional, etc. (p.136, grifo da autora).

A realidade social, nesta perspectiva, é o ponto desencadeador do ensino, partindo da vivência individual para o conhecimento, e deste para a transformação da sociedade através da ação cidadã. No entanto, analisando-se este preceito, será possível, de forma tão simples como tão comumente é colocado, a formação para a cidadania? Que cidadãos queremos formar? E os alunos já não serão cidadãos? Qual foi e qual é o papel do Ensino de História neste processo?

A discussão sobre a natureza da cidadania é fundamental para a compreensão tanto da ação dos homens no passado quanto de nossa condição na sociedade atual. O presente trabalho pretende realizar uma análise sobre o conceito de cidadania, seguida de seu caráter prioritário na Educação e no ensino de História por meio da formação cidadã. Enfatiza-se, ainda, a permanência deste ideal, a partir de uma abordagem sobre as políticas públicas educacionais vigentes.

1. Pensando o conceito de cidadania

De acordo com José Murilo de Carvalho (2008, p.7), fala-se, discute-se, questiona-se o que é ser cidadão. Muito mais do que isso, a cidadania passou a ser sujeito, substituindo, até mesmo, tradicionais termos como “povo” e “nação”. No Brasil, cada vez mais esta acaba sendo vinculada ao direito – não abrangendo a consciência – do voto

e às garantias sociais. O cidadão, dessa forma, é aquele que possui o usufruto da educação, da saúde, da alimentação e que, a cada dois anos, vai às urnas para escolher quem lhe concederá tais direitos. Pouco se reflete na sociedade, de forma geral, sobre a natureza destes direitos, como são conquistados e sobre sua real importância para a efetividade da cidadania.

Falar em cidadania implica uma passagem pelo sociólogo inglês Thomas H. Marshall e sua obra **Cidadania, classe social e status** (1967), uma vez que é o primeiro estudioso do assunto a quebrar com o paradigma de que a cidadania é algo inerente ao ser humano civilizado. A questão central que o autor coloca, na segunda metade do século passado, ao posicionamento de outro Marshall – o economista Alfred Marshall (1967) – é ainda hoje de suma relevância para o tema:

É ainda verdade que a igualdade básica [a de participação em sociedade], quando enriquecida em substância e concretizada nos direitos formais da cidadania, é consistente com as desigualdades das classes sociais? Sugerirei que nossa sociedade de hoje admite que os dois ainda são compatíveis, tanto que a cidadania em si mesma se tem tornado, sob certos aspectos, no arcabouço da desigualdade social legitimada. (MARSHALL, T., 1967, p.63).

Marshall, T. questiona a compatibilidade da cidadania e da desigualdade social tradicionalmente aceita, na qual é perfeitamente plausível, no interior da sociedade de classes, a coexistência de indivíduos iguais na cidadania, mas desiguais nas condições materiais de existência e de oportunidades, pois “a cidadania seria o status de igualdade entre todos os seus membros, enquanto que a sociedade de classes significava a aceitação das desigualdades como consequência da organização social” (MARTINS, 2010, p.28). A igualdade básica, por ele referida, seria o direito – ou talvez o dever – de participar na sociedade enquanto indivíduo social, contribuindo com o trabalho.

As disparidades econômicas, políticas e sociais entre as classes de um Estado capitalista, nesta perspectiva, não interferem na qualidade do “ser cidadão”, característica inerente a todos. Muitas vezes, a cidadania age mesmo como uma máscara de inclusão,

legitimando as desigualdades e dando a impressão de sociedade igualitária.

A fim de desnaturalizar o conceito de cidadania e demonstrar que este, em sua plenitude, não é consistente com a sociedade de classes, Marshall, T. (1967) define três elementos em que pode ser dividida, quando realmente efetivada: os direitos civis, os políticos e os sociais (p.63). O elemento civil é composto pelos direitos necessários à liberdade individual – como o de ir e vir, o de liberdade de imprensa, o de pensamento e o direito ao trabalho –, à justiça e à propriedade.

Por elemento político, o autor entende o direito de participar no exercício do poder político, podendo eleger e ser eleito. O elemento social, por sua vez, constitui-se de todos os direitos que abrangem desde as condições mínimas de bem-estar econômico e segurança até o direito de participar completamente da “herança social” e do modo como a sociedade leva a vida. Dentre estes se destaca o acesso à educação, à saúde, ao lazer e à cultura.

É importante destacar que Thomas Marshall (1967) escreve a partir da história dos direitos na Inglaterra, sendo assim, sua análise parte da concepção de que os primeiros a serem adquiridos são os civis, seguidos dos políticos e, em consequência, os sociais, afinal, este foi o caminho percorrido pelos ingleses. No Brasil, essas garantias se deram de forma contrária, a partir da atuação do Estado – com os direitos sociais sendo os pioneiros –, seguidos dos civis – direito à propriedade e renda – e, por fim, dos políticos (CARVALHO, 2008, p.11-12).

Um elemento pode estar presente sem o(s) outro(s), demonstrando que a cidadania é um *status*, algo a ser conquistado a partir de medidas e ações concretas. Martins (2010) enfatiza que os direitos, muitas vezes, apesar de garantidos, não podem ser efetivados, devido às desigualdades, fundamentalmente, econômicas. A simples fixação legal dos direitos, dessa forma, não garante o real domínio e exercício da cidadania, tornando-se inadmissível considerá-la algo inato à pessoa que nasce e vive em uma nação.

Até mesmo em virtude dessa diferença no surgimento sequencial dos direitos, José Murilo de Carvalho (2008) ressalta que a cidadania é um termo complexo e seu sentido estará sempre vinculado às circunstâncias históricas. Mais do que isto, pode-se dizer, nas palavras de Karnal, que “cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas – e cidadania, como é lógico supor, é uma construção histórica específica à civilização ocidental” (*apud* PINSKY; PINSKY, 2008, p.136).

Quem determina, todavia, quem e como é o cidadão? Na sociedade brasileira – e talvez até em geral – ele é definido, essencialmente, de acordo com a normatização do Estado. A título de exemplificação, a fixação das características cidadãs em uma lei não é, entretanto, garantia da consciência e do usufruto desse direito por parte da população. As próprias condições fundamentais para que a cidadania seja exercida não são definidas claramente e, portanto, não estão diretamente vinculadas a ela. A cidadania, na maioria das vezes, é mais um título a ser exibido do que uma real condição do viver.

José Murilo de Carvalho (2008), ao longo de seu estudo sobre os escritos de Marshall e sobre a cidadania brasileira, desenvolve algumas categorias do “ser cidadão”, de acordo com a garantia e a efetivação dos diversos direitos. Everton Martins (2010), por sua vez, consegue realizar uma síntese do que seriam tais categorias, em que “os sujeitos integrantes da sociedade podem ser enquadrados, tanto como cidadãos plenos, cidadãos, não-cidadãos, ou como uma estadania” (p.30).

O cidadão pleno seria o sujeito que tem acesso aos três direitos e a real possibilidade de busca da plenitude enquanto ser humano. Nesta direção, o cidadão seria aquele indivíduo que conta, em parte, com os três direitos, ou então se vê aliado de um deles. Assim, os indivíduos que, infelizmente, não alcançaram em nenhum aspecto o *status* de cidadania, podem ser denominados de não-cidadãos. Já a estadania

ocorre quando não existe uma unidade nacional articulada em torno de seus direitos, não existe a busca pela incorporação das massas na sociedade. [...] Encontramos a “estadania” quando o Estado acaba não cumprindo o seu papel de garantidor dos direitos de igualdade, concedendo privilégios a grupos de apoio. Os direitos civis, políticos e sociais não são conquistados, mas utilizados como moeda de troca da elite nacional. Neste contexto, mais uma vez o público e o privado se misturam não existindo linha divisória entre os mesmos. [...] Os sujeitos não são vistos como cidadãos, mas sim como uma clientela do Estado (MARTINS, 2010, p.30).

Estas diversas formas de se efetivar – ou não – a cidadania vão ao encontro, portanto, de seus elementos constituidores e de seu caráter profundamente histórico. A cidadania não é algo inato, atemporal ou a-histórico: é um *status* e, além de ser garantida, necessita ser realmente conquistada e efetivada.

Voltando à noção de cidadania de Marshall, T. (1967), há, entretanto, uma exceção na sequência dos direitos, a qual foi destacada pelo próprio autor e é de extrema importância para este trabalho: a educação popular. José Murilo de Carvalho (2008) anota que “ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. [...] A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (p.11).

A educação formal é, de acordo com a definição consensual, um direito social. No entanto, foi e é colocada – desde a noção da *paideia* grega – como condição para que os outros direitos possam ser efetivamente adquiridos. Através da educação que ocorre a formação do indivíduo capacitado para estender seus direitos.

Nesse sentido, é preciso resguardar, no entanto – como bem ressaltado anteriormente –, as dimensões históricas deste processo, afinal, nem sempre a relação educação-cidadania apresenta os mesmos objetivos e características. Procurando, então, abordar os variados sentidos assumidos ao longo do tempo e priorizando a disciplina de História, buscar-se-á fazer um breve histórico de como esta disciplina agiu a fim de formar cidadãos na sociedade brasileira.

2. Formação cidadã: sentido da disciplina de História?

A cidadania é histórica. Possui ainda uma extrema ligação com a escola e o ensino formais e sua definição, geralmente, está imbricada com a formação cidadã almejada pelo Estado. A História, nesse sentido, reveste-se de uma posição central, sendo-lhe delegado o cerne da responsabilidade desta formação. Ao se focalizar o ensino de História, portanto, o próprio retrospecto deste no Brasil elucida sua contínua relação com o “tipo” de cidadão a ser formado.

Um exemplo claro da função da disciplina como formadora cidadã é encontrado na questão da nacionalidade. Elza Nadai (1992 apud PINSKY, 1992, p.23) destaca que, nos primórdios da disciplina histórica autônoma, durante século XIX, esta era baseada nos princípios científicos positivistas e, adotando a linguagem das ciências

naturais, girou em torno, principalmente, de “quem” deveriam ser os autores sociais, privilegiados formadores da nação.

Conforme Bittencourt (2002, p.62), durante os anos do Império, a moral cívica, incentivada pelo ensino da História, vinculava-se fortemente a uma moral religiosa, com ênfase em conteúdos referentes a uma “história sagrada”, como as hagiografias. A partir da década de 1880, com o início do processo da abolição da escravatura, a instauração do regime republicano de governo e o aumento populacional devido às crescentes levadas de imigração e à urbanização, intensificaram-se os debates políticos acerca da concepção de cidadania.

Os direitos sociais e civis deveriam ser estendidos a um maior número de pessoas, e a escola adquiriu a nova função de alfabetizar – condição para a aquisição da cidadania política. O Ensino de História, nesse sentido, precisou integrar novos setores sociais no processo educacional, sem que, com isso, os incluísse nos programas curriculares como atores da construção histórica da Nação. Desse modo,

a História a ser ensinada [...] deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro de uma ordem institucional. (BITTENCOURT, 2004, p.64).

A Educação e o estudo do passado agiam no sentido de consolidar a nação brasileira. O cidadão nacional era aquele que, ao não ver conflitos em sua história, trabalharia para manter a harmonia social, caminhando sempre nos princípios da ordem e do progresso. Considerando o baixo número de pessoas escolarizadas no período e a forte tendência a se olhar para os atores sociais – os grandes nomes e heróis da pátria –, o “cidadão nacional”, nesse momento, pertencia às elites – a pequena parcela da população responsável por conduzir o destino do país.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-45), com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, houve uma centralização do discurso educacional em torno do civismo, colocando-o como um instrumento a favor da ideologia do Estado. Em relação ao ensino de História, a partir do Estado Novo (1937), a proposta era organizar um currículo que favorecesse o despertar da consciência patriótica, priorizando o caráter humanista em detrimento do científico, pois “as ciências não têm pátria” (CAIMI, 2001, p.37). Assim, o essencial era o fortalecimento da nação, através de cidadãos comprometidos com o ideal do Estado.

A partir dos anos 30, começaram a surgir também propostas de substituição das disciplinas escolares de História, Geografia e Civismo pela de Estudos Sociais, apoiada no modelo norte-americano e que visava à integração do indivíduo na sociedade. Os Estudos Sociais foram sendo adotados mais sistematicamente a partir da década de 60 e durante o regime militar. Pela Lei n. 5.692 de agosto de 1971, estes foram introduzidos em todo o sistema de ensino.

De acordo com Delgado de Carvalho, essa foi uma área de formação de valores morais. Aos Estudos Sociais não cabia mais o desenvolvimento de um cidadão patriótico e nacionalista de caráter ufanista, deveriam, sim, criar meios de conter as inquietudes de jovens em uma sociedade, na qual os valores tradicionais vinham em um processo de transformação acelerada (*apud* BITTENCOURT, 2004, p.74).

Esta nova forma de organização curricular, além de diminuir o número de docentes e limitar a possibilidade de se trabalhar conceitos específicos de cada área, objetivava formar uma geração passiva, integrada ao mundo capitalista. Nessa direção, a ação individual e o espírito de competitividade necessários para tanto exigiam um “desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele” (BITTENCOURT, 2004, p.74).

O ensino de História se diluía dentro de uma área maior, tornando-se um apêndice das outras disciplinas e se limitando à rememoração de datas cívicas, símbolos nacionais e deveres do cidadão, como o voto e o serviço militar. Todo o estudo se dirigia, dessa forma, no sentido de moldar o aluno – e o cidadão – às necessidades da sociedade capitalista brasileira em pleno desenvolvimento.

No final dos anos 70, lembra Paulo Afonso Zarth (2004, p.112), estabeleceu-se uma reação contra o currículo oficial da rede de ensino

do país, então sob controle rígido do governo militar. Professores de História e Estudos Sociais se recusaram a ministrar aulas de acordo com os manuais oficiais, produzindo em seu lugar textos com conteúdo crítico e inovador. Na década seguinte, esta “rebeldia” se converteu na produção de diferentes projetos alternativos – com destaque para a prefeitura de São Paulo, sob liderança de Paulo Freire.

Com a reabertura política, então, no fim dos anos 80, iniciou-se também o processo de reformulação das diretrizes do sistema educacional brasileiro. Circe Bittencourt (2004) ressalta que a série de modificações curriculares ocorrida não foi um fenômeno nacional, mas decorreu de uma reconfiguração mundial. No Brasil, estas reformulações

pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais (p.102-103).

Inseridas em uma conjuntura maior, de redemocratização e revisão de valores, as propostas educacionais brasileiras, nesse momento, voltam-se para o alargamento dos grupos sociais abarcados tanto no atendimento do sistema de ensino quanto nos próprios conteúdos e métodos a serem abordados em sala de aula. Por outro lado, a nova configuração advém da imposição de um modelo econômico mundial. Assim, a sociedade precisaria ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, adquirindo o domínio não só do conhecimento intelectual, mas de habilidades próprias ao individualismo e à competitividade.

Estas novas propostas se afirmaram a partir da segunda metade da década de 1990, quando se desenvolveu, de forma mais efetiva, a normatização da Educação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vigentes até hoje. Novos conceitos, métodos e pressupostos ganharam força, de modo a se direcionar a

um ensino que envolva maior autonomia do professor e a participação do aluno.

A própria noção do ensino de História, que retomou seu *status* de disciplina escolar, acabou se modificando. Dessa forma, atualmente, a concepção da compreensão histórica é fundamental como um instrumento não mais somente de consolidação da nação. A reflexão e a análise dos processos e conflitos do passado são priorizadas, visando o entendimento crítico e a ação consciente também na realidade presente, aliando-se, portanto, à formação cidadã e à habilidade de agir na sociedade.

3. As políticas públicas atuais e o ensino de História

A Educação brasileira atualmente tem suas definições na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesta é afirmado, na seção sobre os princípios e fins da Educação, que o ensino deve ter por finalidade a formação plena do aluno, sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. De uma forma geral, defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, vinculando a educação ao trabalho e às práticas sociais.

As políticas públicas referentes ao ensino de História se encontram, então, dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento aprovado no ano de 2000. Em relação ao documento anterior, os PCNs do Ensino Médio inovam ao rever a tradicional divisão dos conteúdos em disciplinas, criando, em seu lugar, áreas do conhecimento. A História está englobada, dessa forma, nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com conhecimentos de caráter geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e filosófico, apontando uma organização interdisciplinar. Conforme os PCNs, tais temas e objetos, ao serem agrupados e reagrupados em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio. Por outro lado, para Circe Bittencourt (2004),

uma interpretação dessa proposta detecta a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos

conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas. A indefinição do conceito de interdisciplinaridade acarreta problemas porque, em inúmeras situações, a construção e a definição das grades curriculares nas escolas e a distribuição das cargas didáticas de cada área ou disciplina escolar dependem da visão que as autoridades educacionais têm sobre a relação entre “área de conhecimento e disciplinas escolares (p.120).

Desse modo, a nova divisão curricular nos PCNs por um lado contempla o ideal da interdisciplinaridade, tão aclamado no sentido de um conhecimento mais profícuo e amplo para os alunos e por outro, como alenta a autora, as escolas ainda não estão efetivamente preparadas para tal realidade. Aliar a História a outras disciplinas pode ser muito útil para uma visão mais abrangente dos temas tratados, mas pode também acarretar o esvaziamento de conteúdos e conceitos, voltando ao ensino passivo e acrítico dos Estudos Sociais.

Os PCNs postulam como objetivo inicial do ensino de História o desenvolvimento de:

consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2002, p.34).

Novamente, a cidadania é colocada como função fundamental do ensino. O PCN agora em voga, no entanto, coloca esta como algo já construído, cabendo à Educação sua extensão, a partir do desenvolvimento de características pessoais que a efetivem.

Nas diretrizes, o papel da disciplina específica de História, dentro da área maior, consiste em ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades (BRASIL, 2002, p.289). Os PCNs sugerem que, ao transpor o conhecimento histórico ao nível médio, o professor proponha atividades que desenvolvam competências ligadas à leitura,

análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e dos testemunhos das épocas passadas e do presente (BRASIL, 2002, p.301). Da mesma forma, aconselha que seja realizado um trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (1998),

ele [o professor] é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (p.57).

Ensinar História passa a ser, nessa perspectiva, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. Para tanto, a autora ressalta a pertinência do uso de fontes e documentos com os alunos, o que auxilia na reflexão e aproxima o ensino do conhecimento e do próprio fazer histórico (SCHMIDT, 1998, p.61).

Outro objetivo proposto ao ensino de História pelos PCNs é ampliar e consolidar diferentes noções de tempo histórico (BRASIL, 2002, p.302). Nesse sentido, é ressaltada novamente a importância da constituição da cidadania, uma vez que, por meio da apreensão dos tempos históricos “em suas diversidades e complexidades, pode-se favorecer **a formação do estudante como cidadão**, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive” (BRASIL, 2002, p.304).

Assim, a escolha pedagógica de trabalhar com temas diversos, de épocas variadas, deve contribuir de modo significativo para que os educandos apreendam as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações – condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 2002, p.305). Conforme apontam Circe Bittencourt e Elza Nadai (1992),

Repensar a história como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos

didáticos. Trata-se de refletir sobre a existência da disciplina histórica e seu sentido político e social. Daí a concepção da noção de tempo tornar-se fundamental. (apud PINSKY, 1992, p.73-74).

O estudo da História se vincula sempre aos questionamentos do presente, trazendo interpretações que são importantes para que se compreendam os processos que hoje se apresentam. Integrar os alunos ao processo de construção do conhecimento não é somente uma opção didática e metodológica: é lhes ajudar a conquistar sua autonomia e criticidade em relação ao que lhes é proposto e informado, tanto no círculo escolar quanto na vida em sociedade.

Ressalta-se, ainda, o papel – o qual os PCNs delegam ao ensino de História – na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo as suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 2002, p.301).

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Nesse sentido, é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. (BITTENCOURT, 2004, p.121).

Associada ao conceito de cidadania aparece a noção de identidade – muito em voga nas novas correntes teóricas das Ciências Humanas. Conforme aponta Bittencourt, entretanto, estas identidades possuem um caráter forte de ação política: busca-se formar cidadãos que futuramente ajam na sociedade, insiram-se em um grupo ou classe e saibam corresponder às necessidades das relações sociais.

Observa-se, ao longo desta análise, a vinculação da legislação e dos parâmetros educacionais a preceitos que extrapolam os limites

nacionais. O cidadão a ser formado, hoje, não é mais aquele que prioriza a pátria e a nação, é o indivíduo preparado para agir no global e, mais do que isto, aquele que mostra flexibilidade para adentrar o mercado de trabalho, dispendo não só de conhecimentos específicos, mas de uma alta capacidade de lidar com várias formas de inteligência e ferramentas para atingir resultados. O aluno passa a ser, na sua formação para a cidadania, instigado a questionar essa posição, bem como a sociedade onde está inserido.

4. Reflexões finais

As diretrizes contidas nas Políticas Públicas, as quais norteiam a Educação, mantêm-se fortemente vinculadas à noção de cidadania e sua constituição por parte dos alunos, reformulando-se, contudo, conforme a conjuntura histórica que se apresenta. As considerações em torno da Educação e da História, dessa forma, direcionam-se cada vez mais para uma interação e interlocução entre os sujeitos, na perspectiva de uma aprendizagem mais significativa e condizente com a realidade e com a própria sociedade.

Abordar a cidadania e sua interligação com as políticas públicas e com a Educação torna imprescindível, nessa configuração, um olhar sob o viés histórico, a fim de entender como as políticas são formuladas, qual o tipo de cidadão que visam e, conseqüentemente, como a Educação age no sentido de auxiliar a formação deste. Entender o processo da constituição cidadã e dos direitos é fundamental para que se possa questionar a situação presente, refletir criticamente e forjar alternativas.

Discutir o ensino de história, conforme Selva Guimarães Fonseca (2005), implica pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços, pensar fontes e formas de educar cidadãos, em uma sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades. Nesse sentido, a posição apresentada por Marshall – de inconsistência entre cidadania e desigualdade social – precisa ser constantemente posta, a fim de se constituir um processo de ensino-aprendizagem que não aceite passivamente essa situação, mas que a compreenda, problematizando-a.

Ao se colocar a relação entre educação e cidadania, a própria divisão desta em elementos nos quais está contida toda a série de direitos, esta adquire um sentido mais profundo, em que estes não devem ser simplesmente garantidos, ou adquiridos, mas, principalmente, questionados. Desse modo, o questionamento pode

levar à consciência de sua importância e de seu usufruto, fazendo com que a cidadania não seja simplesmente "formada" nos bancos escolares, mas problematizada e construída.

Como visto, o retrospecto do ensino de História vislumbra sua contínua função central nesta relação. O passado da disciplina, todavia, não deve ser julgado e condenado, ou a formação para a cidadania estigmatizada. É preciso, no entanto, que, ao assumir esta postura, o professor de História aproveite o espaço para refletir sobre o tema com os alunos. Se a cidadania é histórica, compreender este processo pode ser essencial para a construção do conhecimento das relações e ações dos homens em sociedade nos diversos períodos e, fundamentalmente, na sociedade atual.

A relação do ensino de História com a temática aqui problematizada se dá de forma muito direta e, por isso, muitas vezes, acaba sendo menos questionada. Flávia Caimi (2001) ressalta, entretanto, que, apesar da existência das diretrizes e parâmetros norteadores, as questões de fundo do "como ensinar" nas aulas de História continuam a ser "para quê?", "por quê?" e "para quem" esse ensino possui validade.

As políticas públicas da Educação cada vez mais vêm voltando-se para a instrução de um ensino mais crítico, o qual vise possibilitar ao aluno, além de compreender a sociedade, agir em prol das mudanças que se fazem necessárias. Nessa direção, a cidadania possui um papel central, sendo sua constituição e seu usufruto os principais objetivos apresentados para a Educação. Esta aparece ao lado da preparação para o mercado de trabalho como prioridade na formação dos educandos.

A disciplina de História, por sua vez, acabou adquirindo um papel central nesta responsabilidade: é sua função abordar a constituição da sociedade, estimular a reflexão e preparar cidadãos que a compreendam e, então, sejam capazes de agir nela. É preciso, portanto, que se questionem essas relações.

Assim sendo, uma abordagem sobre a cidadania, as políticas públicas e a educação precisa ir além do simples reconhecimento de seus vínculos ao longo da história: implica esmiuçar a natureza dessas ligações, os interesses que contém, os grupos aos quais servem e de que forma realmente estão contribuindo para a constituição de cidadãos mais ativos e conscientes de seu *status* e de seu papel na sociedade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

____; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do fato**. 5ed. São Paulo: Contexto, 1992. p.73-92.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Everton. **Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

____ (Org.). **Anais do Seminário Políticas Públicas e Educação: constituindo a cidadania?** Rio Grande: FURG, 2010.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a 'Pedagogia do Cidadão'. In: PINSKY, Jaime. (Org.) **O Ensino de História e a Criação do fato**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

ZARTH, Paulo Afonso et al. (Org.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO: A LEGISLAÇÃO NACIONAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

Everton Bandeira Martins

Sendo a acessibilidade da educação escolar uma premissa, existe a necessidade de se avaliar que tipo de Educação se objetiva oferecer para a população, e mais do que isso, que tipo de cidadão se pretende formar. Diferentemente do Regime Militar, instituído pelo Golpe Civil Militar de 1967, no qual o bom cidadão era aquele que reconhecia os símbolos pátrios, nos dias atuais se objetiva a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Neste contexto, o papel do Ensino de História deve ser pensado e problematizado. Qual o papel do Ensino de História na Educação Básica? O que justifica uma hierarquização de saberes instituída, em que a História se encontra dentro de um grupo marginalizado? Como aproximar a realidade dos educandos à História muitas vezes dita distante da realidade local? Estas são questões que devem estar em destaque quando pensamos fatores relacionados ao Ensino de História.

Para que seja possível problematizar a respeito de tais questões, partindo da minha condição e experiência como Professor de História, e de outras de suma importância para qualquer profissional da Educação, é que o presente texto buscará, no primeiro momento, discutir a respeito das políticas públicas, pós 1988, da constituição da cidadania e o papel da Educação em tal Carta Magna. Em um segundo momento, buscar-se-á refletir e problematizar tal conceito de cidadania. Em ambas as partes, buscaremos problematizar e trazer questões sobre o Ensino de História, bem como possibilidades de trabalho do mesmo na Educação Básica.

O Ensino de História e as Políticas Públicas da Educação pós 1988 no Brasil

Como gerenciadora superior de qualquer política pública no sistema jurídico nacional, tem-se a Constituição Federal, a qual foi promulgada em 1988 e insere como princípios norteadores a formação

de cidadãos (e aqui se defende a constituição de cidadãos-pletos, conforme será mais bem abordado tal conceito *a posteriori*) na sociedade brasileira. Para alcançar tal objetivo se busca garantir o acesso aos direitos civis, políticos e sociais a todos que habitam o território nacional. Em relação à área educacional, a Carta Magna reserva um espaço específico para o tema. O capítulo III, seção I aborda especificamente sobre a Educação, sendo ressaltado que:

Art. 205º: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição de 1988 preconiza no seu artigo 208, no inciso primeiro, que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s/p), sendo expressa a responsabilidade por parte dos agentes públicos tal oferecimento no inciso segundo, pois “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, s/p). Assim, a educação gratuita, como direito, é ressaltada no texto constitucional.

Com a Carta Magna de 1988, percebe-se que os constituintes dedicam especial atenção a Educação, pois é de suma importância a mesma, sobretudo, no que se refere à Educação Básica, para a formação de um projeto de sociedade. Durante o Regime Militar, pós 1967, o ensino obrigatório foi utilizado, assim como o foi por diversos governos, em diferentes períodos e Estados, como forma de se constituir um tipo de sociedade. No projeto Militar, as disciplinas da área das Humanas perderam grande relevância por serem consideradas subversivas e foi dado especial destaque para as disciplinas que buscavam formar “mão-de-obra especializada”.

Percebendo-se que para a efetiva consolidação do projeto de sociedade baseado na Democracia e na Liberdade, o legislador compreendeu a necessidade de impor a obrigatoriedade de um investimento financeiro na educação, expressando porcentagens mínimas do orçamento para tal, buscando protegê-la de futuras pressões para o corte de investimento nesta área. Desta forma, fica exposto no art. 212 da Constituição Federal de 1988 que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988, s/p).

Com tal investimento, busca-se garantir a universalização da Educação Básica, sendo a mesma oferecida pelo Estado a toda população. Cabe destacar que existe a garantia da manutenção de estabelecimentos de ensino privado, entretanto, é dever do Poder Público manter estabelecimentos públicos e gratuitos para toda a população. Em relação à manutenção financeira da Educação Básica, diferentemente de Constituições anteriores que permitiam ao Poder Público cobrar taxas e contribuições de quem não comprovasse insuficiência de recursos, a Constituição de 1988 proíbe expressamente qualquer tipo de cobrança. Quando se trata da falta de vagas na rede pública, fica o Poder Público obrigado a oferecer bolsas de estudos em estabelecimentos particulares, comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos.

A Constituição de 1988 também estabelece que seja desenvolvido o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual será abordado mais tarde, pois, antes de analisarmos o PNE, trataremos sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96). Mesmo dedicando nove artigos sobre a Educação, a Constituição traça objetivos e políticas gerais, delegando à LDB se aprofundar no tema. Contudo, cabe destacar que, em comparação as constituições brasileiras anteriores, a Constituição de 1988 dá grande ênfase à Educação.

Nesse contexto, em relação ao ensino de História, a Constituição Federal de 1988 se refere, diretamente, em seu artigo 242, inciso 1º que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988, s/p). Fato este que contribui para a edição, em 2008, da lei n. 11645, a qual inclui, além da cultura afro-brasileira, também o ensino da história indígena na Educação Básica. Tal episódio merece uma atenção especial, pois a história afro-brasileira e indígena não devem ser apenas abordadas em datas comemorativas. É importante destacar o papel das diferentes culturas na formação da constituição da identidade nacional e, neste aspecto, não criar uma hierarquização de culturas, mas, sim, buscar subsídios para a

compreensão de diferentes culturas, perspectivas de vida, religiões, opções, entre outras.

Ao retomar a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é importante destacar que esta se encontra vigente até os dias atuais, contudo muitos profissionais da Educação não tem conhecimento da mesma. Existe um forte “mito urbano” sobre a LDB, escutamos frequentemente “isso diz na LDB”, “a LDB permite, ou não permite tal”, entretanto, sem conhecer efetivamente tal legislação. É obrigação de todos os profissionais da Educação o conhecimento da LDB. Como pode um profissional trabalhar e fazer um bom trabalho se este não tem conhecimento da principal legislação da sua área de trabalho?

A LDB/96 define no seu artigo 22 que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Por assim ser, pode-se observar que para o exercício da cidadania é indispensável uma formação. Neste aspecto, o Ensino de História é basilar para a efetivação de tal premissa, pois como pode ser possível a constituição de um cidadão, o qual não se reconhece como parte de uma determinada sociedade? O qual não tem conhecimento sobre a formação de sua sociedade?

Outro ponto que cabe destacarmos, diz respeito a questão de que é de conhecimento comum que o Ensino de História não tem ligação direta com a formação de mão-de-obra especializada nos moldes do sistema capitalista. Todavia, o Ensino de História tem forte influência na formação crítica, na constituição de cidadãos, e na formação de uma mão de obra não alienada (o que não se busca na constituição de uma sociedade fundamentada no sistema capitalista).

Além disso, a LDB/96 destaca que todo o processo educativo tem como premissa o desenvolvimento do ser humano, o que consiste em direitos e deveres. Porém, para compreendemos de onde, o motivo, e até quais as incoerências de tais direitos e deveres, e havendo incoerências, quais as possibilidades para se modificar tal realidade. É neste aspecto que se destaca o Ensino de História inserida no núcleo das Ciências Humanas ao lado do Ensino da Sociologia, da Filosofia e da Geografia.

Nesta área [Ciências Humanas e suas tecnologias], que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas

a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular (BRASIL, 2000, p. 21).

Buscando criar condições de interdisciplinaridade e conjugando os diversos conhecimentos abordados para a formação de cidadãos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que:

A formação de 'cidadãos', é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica. (BRASIL, 2000, p. 25, grifo do autor).

Neste aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fornecem subsídios no suporte da política educacional da área de História e o como trabalhar a cidadania nas práticas escolares. Os PCNs tratam sobre a reavaliação, no que concerne a relevância para o desenvolvimento do sujeito, enquanto agentes que constroem a História e este é um aspecto importante, pois a História é posta, na maioria das vezes, como algo acabado, pronto e distante. O educando deve compreender que ele faz parte da História, que esta envolve pessoas iguais a ele. Neste sentido, pode-se começar a abordar a

história local, a história familiar, buscar documentações dentro de casa, no bairro, no município.

Assim, deve-se perceber que aquele conteúdo que está sendo abordado em sala de aula é algo palpável, é algo vivo. Se se discorre sobre a Segunda Guerra Mundial, pode-se fazer uma pesquisa sobre a existência de ex-pracinhas na região; se se aborda civilizações mais distantes como o Egito antigo, a Mesopotâmia, a Grécia, o que nos impede de buscar em elementos presentes no dia a dia dos educandos, elementos que trabalhem com algum aspecto neste sentido, como desenhos, revistas em quadrinhos, jogos de *video game*, filmes, entre outros. Se não se percebe uma utilidade para um determinado assunto, automaticamente não iremos dedicar tempo, atenção e respeito para tal, e neste aspecto o Ensino de História é privilegiado, pois pode cativar, chamar atenção e despertar o interesse.

A Constituição de 1988 impôs a elaboração de um Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNE), com o objetivo de introduzir a reflexão do papel do conhecimento histórico para a formação dos sujeitos. O PNE é focado pela visão de valorizar a educação no engajamento para a efetivação de um trabalho diversificado, buscando a formação inicial dos educandos. Formação esta que busca inserir os educandos como sujeitos ativos na sociedade, a qual se inicia com o processo da alfabetização escolar e se constrói durante toda a sua formação.

Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Sendo necessário desenvolver um conjunto complexo com o objetivo de [...] inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho (BRASIL, 2001, s/p).

Sendo os PCNs e o PNE, documentos elaborados em conjunto e com objetivo de ampliar e não de engessar as possibilidades do trabalho dos professores, repercutem os ideais em voga no que trata a inserir os educandos como sujeitos históricos, além de incentivar a busca por uma maior interdisciplinaridade. A busca deste significado deve ganhar grande destaque nas práticas pedagógicas, uma vez que:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos local, regional, nacional e internacional que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 2000, p.36).

Assim, a inserção de diversas temáticas que não estão expostas explicitamente no currículo da rede de educação pode ser abordada pelos profissionais. Com isso, busca-se trazer para o debate problemas do cotidiano, discutindo a inserção da parcela da população excluída e suas causas. Por isso:

Tendo em vista, um projeto político pedagógico, que contemple à construção da cidadania do educando; uma escola que se comprometa com a trajetória educacional de suas crianças e adolescentes, engajando-se, de forma ética, com a construção cognitiva, afetiva e social desses sujeitos. Buscando expressar o empenho, criando novos diálogos entre ensino/escola e sociedade. Neste aspecto aparece, sobretudo, a disciplina de História, como a responsável por tratar sobre temas referentes à cidadania (BRASIL, 2000, p. 36).

É neste cenário que o conhecimento histórico pode ser inserido nas atividades desenvolvidas com os alunos. Compreende-se, assim, que, segundo as políticas públicas vigentes, o papel do conhecimento é a busca por ações que permitam aos sujeitos se construírem, ao longo de suas vidas, em torno de uma vivência pautada por valores, como dignidade, respeito e inclusão social. Tais valores estão intimamente ligados não só aos objetivos específicos da área de História, mas também as demais disciplinas e a vida cotidiana. Todavia, é com esta preocupação que é possível afirmar e efetivar as propostas para a inserção do conhecimento Histórico.

Levando-se em conta tais questões expostas anteriormente, pode-se inferir que cabe ao professor trabalhar os diferentes

contextos, partindo do senso comum dos estudantes e constituindo um novo conhecimento, bem como apresentando aos educandos novos olhares sobre a realidade. Os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem são autores e construtores do conhecimento, independente da faixa etária. A partir desta contextualização, entende-se que cada fase de aprendizagem do educando denota um sentido e uma necessidade peculiar.

Neste sentido, acredita-se que os PCNs, por se constituírem de um documento aberto, podem auxiliar muito o trabalho do professor de História e não engessa-lo, pois:

Ensina-se história para permitir a compreensão da realidade [...] Todavia muitas vezes este objetivo torna-se obscuro no desenvolver dos conteúdos disciplinares, fato que talvez dificulte o surgimento de estímulos que motivem a aprendizagem do aluno (BRUM, 2001, p.4).

O enfoque dado pelos PCNs em relação ao Ensino de História para a construção da cidadania se apresenta compreendendo o ambiente escolar como um espaço de interação e de constante construção. Assim, o profissional encontra na legislação atual subsídios para um trabalho mais livre e crítico em relação Ensino de História, pois a formação de cidadãos-pletos pressupõe que tais questões que devem começar dentro do ambiente escolar.

O Ensino de História e as contribuições para a constituição da cidadania

Como foi possível perceber, diversas diretrizes buscam valorizar a educação como aporte para a cidadania. Encontra-se essa preocupação, entretanto, reconhece-se que existe um grande fosso entre as práticas objetivadas oficialmente e a realidade escolar.

É possível perceber que a visão exposta na sociedade atual vem em contrapartida, sobretudo, à visão de cidadania do Regime Militar. O ideal grego de Paidéia é reforçado pós-redemocratização no Brasil. A autonomia, o conhecimento, o senso-crítico são apontados como requisitos para a cidadania. Para pensar em Ensino de História, faz-se de suma importância refletirmos e problematizarmos o conceito de cidadania, pois, conforme abordado anteriormente, a principal

premissa do Ensino de História é fornecer alguns subsídios para a constituição da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 expõe que todos são cidadãos, contudo, acredita-se que na prática tal premissa não seja efetivada. Ademais, defende-se que, infelizmente, ainda se vive em uma organização social em que a dicotomia cidadão, não-cidadão é presente. Cidadão-pleno não pode ser confundido com eleitor, com consumidor, pois votar ou consumir é apenas um dos pilares da cidadania. Ser cidadão consiste em ser livre, em poder participar da vida pública, em se inserir na sociedade aceitando seus deveres frente aos outros membros. Ser cidadão-pleno é ter a capacidade de discernir, é ter condições de usufruir por integral dos três direitos expostos por Marshall (1967).

O direito político deve ser aqui entendido não apenas como a autorização legal de escolher seus governantes, mais também de se lançar como alternativa de gestor, seja no microambiente (o bairro, a escola, o sindicato, o clube) seja no macroambiente e seus cargos mais importantes (presidente da República, Governador de estado, prefeito, vereador, deputado, senador). O direito civil só é alcançado, sendo possível exercer a sua crença, tendo um trabalho digno, com salário descente; tendo acesso a Justiça; o direito de ir e vir; o direito e, mais que isso, a possibilidade de adquirir uma propriedade e, por fim, ter garantido seus direitos sociais, como o acesso à saúde, a uma moradia digna, à segurança e à educação.

Acredita-se que os sujeitos que podem ter acesso a todas as condicionantes expostas anteriormente possam ser considerados cidadãos-pletos, o que infelizmente condiz a uma pequena parte da sociedade brasileira. O cidadão seria aquele sujeito que na teoria tem adquirido os três direitos, mesmo que não contemple todos, afinal alguns têm um dos direitos condicionados, incluem-se aqui os analfabetos, pois não tem direito à educação, assim como não podem participar ativamente da vida política. Os não-cidadãos seriam considerados aqueles que vivem a margem da sociedade, não tendo garantido praticamente nenhum dos direitos, vivendo em condições subumanas, sem moradia, sem emprego e sem acesso a educação. Com as políticas de inclusão atuais, esta parcela vem gradativamente diminuindo, porém ainda é considerável na sociedade brasileira. Entretanto, um dos grandes desafios ainda hoje é substituir a estadia pela cidadania.

Tratou-se sobre a realidade nacional e se apoiou que para ser um cidadão-pleno é necessário o acesso ao conhecimento. Neste

contexto, a educação formal serve como auxiliar na constituição da cidadania. Percebe-se que neste quesito o ensino de História pode contribuir no repensar a sociedade, reconhecendo conceitos, como classe, memória, autonomia, responsabilidade, indispensáveis para o exercício da cidadania plena.

O Brasil, após enfrentar um período de grandes conquistas e grandes perdas de direitos, entra nos anos de 1990 com uma nova Carta Magna, representante máxima das últimas mudanças. A organização da sociedade buscava trazer de volta os direitos políticos e civis perdidos durante o Regime Militar. Assim sendo, um aspecto importante a ser observado durante parte da História do Brasil é que quando era exaltado um dos três direitos expostos por Marshall (1967), normalmente era para justificar a diminuição de outro direito, fator que não ocorre no período pós 1988. No período pós-redemocratização, o país apresentou significativa evolução no que diz respeito à manutenção dos direitos básicos.

O progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se, sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade. [...] Mas as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial. O Brasil é hoje o oitavo país do mundo em termos de produto interno bruto (CARVALHO, 2008, p. 206-207).

A desigualdade social, principal fator de diferenciação e de exclusão de boa parte da população das fileiras da cidadania plena, não fora resolvida de imediato. É na percepção de cidadania, na

consolidação do ideal burguês de sociedade que o “marxismo contribui bastante para a construção do conceito de cidadania, ao criticar o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros grupos sociais.” (COVRE, 2001, p.32). Tal fato ocorre na medida em que os direitos escritos podem esconder privilégios ao grupo dominante e há a busca pela manutenção das desigualdades.

A visão de constituição da cidadania plena se faz importante, sobretudo, em uma realidade em que se pode pensar a inserção dos sujeitos em sua complexidade, pois:

Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize este pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários (GUARRINELLO, 2003, p.46).

Esse tipo de pensamento foi enfatizado na sociedade brasileira, principalmente após o fim do Regime Militar. Todavia, “[...] a existência de cidadania para a maior parte da população brasileira depende ainda de muita luta social” (COVRE, 2001, p.61), considerando que

é preciso ter sempre em mente que, no Brasil os governos ditatoriais no poder de 1964 (mais exatamente 1968, ano do Ato Institucional nº 5), até a década de 80 acabaram com quaisquer direitos. Vivemos nesse período uma anticidadania (COVRE, 2001, p.59).

Teatros, livros, lazer, alimentação, proteção, habitação, conforto, o ser humano logra criar diversos meios para lhe garantir uma vida melhor, contudo, uma pequena parcela da população possui acesso a todos esses recursos. Percebemos que uma das maneiras de romper com este ciclo vicioso é partindo do processo educacional, mostrando para a parcela da população excluída que outro mundo existe, no qual é possível buscar a felicidade, nutrir seus desejos e lutar por seus direitos. Para se inserir na sociedade cada dia mais se

faz necessário passar por diversos processos educativos, mas, principalmente, faz-se imprescindível compreender e respeitar o outro, perceber o mundo em sua complexidade.

Como primeiro fundamento da Constituição de 1988, é citada a soberania, isto é, a não submissão ao outro, o direito a ser diferente, a autodeterminação, o livre arbítrio. Como terceira premissa é salientada a dignidade da pessoa humana, voltando aos fatores dos direitos sociais defendidos por Marshall (1967), que seriam o direito ao mínimo necessário para a subsistência. “Os direitos sociais dizem respeito ao entendimento das necessidades humanas básicas” (COVRE, 2001, p.14).

Como segundo fundamento, a Carta Magna aponta a cidadania, todavia, aqui podemos pensar de diversas formas o conceito de cidadania. Percebe-se que neste aspecto o termo estaria posto como o direito do sujeito ao desenvolvimento moral, ético, físico, emocional. Contudo, a Constituição em nenhum momento conceitua o que é cidadania. Os direitos são relatados sem que ocorra a conceitualização do termo, servindo como algo genérico.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, s/p.).

A liberdade e a igualdade, mais uma vez, são ressaltadas, assim como o direito à propriedade, pilar do projeto burguês. Entretanto, pode-se observar que no art. 5º fica exposto que todos são iguais perante a lei, ou seja, mesmo os sujeitos não inseridos como cidadãos, desde que residam no território nacional, são iguais. Neste ponto, compreendemos que a diferença entre ser cidadão, ou não, que na Grécia estava muito mais ligada à nacionalidade, a pertencer pelo sangue ao grupo, na sociedade brasileira atual está ligada a ter acesso aos meios que possibilitem o exercício pleno da cidadania, isto é, ter acesso ao capital.

O sistema jurídico brasileiro defende a garantia a diversos direitos, porém, não são apontadas as alternativas de como efetivá-los. Do que serve uma Carta Magna que garanta o direito à propriedade se, na prática, boa parte da população se encontra excluída?

Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os 'doutores', que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. Os 'doutores' são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários. Frequentemente mantêm vínculos importantes nos negócios, no governo, no próprio Judiciário. Esses vínculos permitem que a lei só funcione em seu benefício [...] Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de 'cidadãos simples', de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. Podem ser brancos, pardos ou negros, têm educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre têm noção exata de seus direitos, e quando têm carecem dos meios necessários para os fazer valer, como o acesso aos órgãos e autoridades competentes, e os recursos para custear demandas judiciais [...] Finalmente há os 'elementos' do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande maioria da população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses 'elementos' são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis. Receiam o contato com agentes da lei, pois a

experiência lhes ensinou que ele quase resulta em prejuízo próprio [...] Para eles, vale apenas Código Penal. (CARVALHO, 2008, p.215-217, grifos do autor).

No período pós 1988, diversos mecanismos foram criados e aperfeiçoados na busca por uma sociedade pautada pelos ideais de igualdade, liberdade e justiça. A escolha direta dos representantes dos poderes Executivo e Legislativo volta para as mãos da população. Assim, os direitos políticos são os primeiros a serem reconquistados e a soberania popular se torna o principal meio de decisão.

Todavia, cabe destacar que diferentemente do ideal grego, em que todos os cidadãos participavam ativamente e diretamente da vida política, no Brasil a forma de democracia é a representativa, uma vez que a democracia direta exercida por cada cidadão seria inviável.

Rousseau, o grande e radical defensor da democracia direta, reconhecia que o povo não pode abandonar suas atividades privadas para se dedicar à administração da coisa pública – o que cabe, precipuamente, aos governantes e aos membros da burocracia estatal, nos vários níveis (BENEVIDES, 2005, p.87).

Com a nova ordem social brasileira, após a Ditadura Militar o direito de recorrer ao Judiciário é exaltado, sendo difundidas pelo país defensorias públicas, com o objetivo de atender aos mais carentes financeiramente. Os direitos civis são abarcados, logo em seguida, com um Judiciário autônomo, com a liberdade de ir e vir garantida e com o direito de não ser expulso do país. A liberdade de pensamento e de livre expressão são umas das tônicas do modelo brasileiro pós Regime Militar. Os direitos sociais, os mais difíceis de serem alcançados, começam aos poucos a serem completados. O acesso à saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS) se torna uma realidade, o acesso à educação e, mais que isso, a permanência nos bancos escolares é incentivada, assim como o investimento na melhoria da qualidade da educação oferecida.

Assim, a busca por subsídios indispensáveis ao pensar em uma sociedade mais justa é papel dos processos educacionais. Por tal, defendemos que é a partir da percepção das causas das desigualdades, e de compreensão que todo direito leva a deveres, que os sujeitos poderão participar efetivamente da sociedade.

Percebe-se que muitos dos direitos indispensáveis ainda não atingiram homoganeamente a sociedade brasileira.

[...] as desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência e alijados da Previdência Social, do acesso à justiça, moradia, educação, saúde (LUCA, 2003, p.488).

Nesse sentido, é impossível negar os grandes avanços na sociedade atual. No período pós-redemocratização na política nacional, ocorreu grande mobilização pela cassação do primeiro presidente diretamente eleito, sendo que Fernando Collor perde o mandato. A luta pelo direito a terra se intensifica, principalmente, com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os movimentos da sociedade organizada se multiplicam por todo o país. Em relação ao principal cargo político nacional, temos Fernando Henrique Cardoso, ex-opositor do Regime Militar, assumindo o cargo e sendo sucedido por Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, ex-metalúrgico.

Há de se destacar, também, que o mundo no período pós 1988 passa por grandes transformações. A Guerra Fria, entre o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América, e o bloco socialista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, tem fim. Em 1989 cai o Muro de Berlim, que dividia a capital alemã. Em 1992 ocorre a desintegração da URSS. Essas mudanças acabam influenciando na sociedade brasileira.

Entretanto, podemos considerar que a realidade brasileira guarda grandes peculiaridades. Observamos, no capítulo anterior, que a história nacional demonstra, em si, uma falta de participação popular, um vácuo no que diz respeito à busca pela igualdade. Benevides (2003) defende que para ocorrer uma verdadeira democratização e o acesso ao *status* de cidadania-plena a toda a população brasileira é necessária uma mudança de realidade.

Os costumes do povo, sua mentalidade, seus valores, se opõem à igualdade – não apenas a igualdade política, mas a própria igualdade de condições de vida. Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à

legitimação dos instrumentos de participação popular (BENEVIDES, 2003, p.194).

A realidade nacional durante o Regime Militar apontava para um total descaso com os Direitos Humanos, fator que a nova constituinte abordou. Entretanto, muitos dos artigos constitucionais que pregam a dignidade humana, não são postos em prática. Para os parâmetros da sociedade brasileira contemporânea, os princípios defendidos durante a Ditadura Militar não tem mais sentido. Por isso, o sistema jurídico e político nacional se transfiguram, dando destaque a uma percepção dessemelhante de direitos, pois:

[...] os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação (BOBBIO, 1992, p.52).

A bagagem histórica brasileira acaba por influir diretamente na visão de participação política da população e na busca de uma maior inclusão. Neste sentido, o mesmo ocorre com o papel do ensino de História, pois conforme citado anteriormente, um dos principais objetivos deste é fornecer subsídios para que se compreenda que a organização social não é dada, mas sim uma construção social. Neste contexto, defende-se que o professor deve ser o grande “publicitário”, “marqueteiro” e “garoto propaganda” do conhecimento Histórico. Existem inúmeras formas de busca do conhecimento histórico, mas a grande questão é o que irá fazer com que os educandos em seu tempo “livre” busquem tais? O que irá possibilitar isso é o fascínio, o interesse e o encantamento pela História, e este é o papel do educando.

Aproveitando-se deste interesse do educando, é possível o profissional da área da Educação, mais uma vez, utilizar-se de espaços para trabalhar que mesmo percebendo que somos herdeiros da cultura greco-romana, o ideal de cidadania no Brasil tem suas particularidades, suas diferenças, e que a História é viva, próxima, encantadora e que as diferenças devem ser respeitadas, bem como que a diferença de caminho não significa uma maior “evolução” de uma determinada sociedade.

É evidente que não há apenas uma direção rumo à cidadania. Até mesmo no contexto europeu,

houve caminhos diferentes, podendo ser observados os casos da Inglaterra, França e Alemanha. Todavia, deve-se considerar que direções distintas alteram o resultado final (AMADO, 2007, p.81).

No Brasil pós Ditadura Militar, a inserção da população nos meios de tomada de decisões são exaltados, assim como os direitos sociais. A inserção ocorre, principalmente, no período pós 1994, com o Plano Real⁵² e a estabilidade econômica, pois assim foi possível cogitar a inserção de grande parte da população como cidadãos-pletos. O investimento em educação, habitação, geração de empregos são favorecidos. É neste contexto social que as privatizações tomam conta do cenário nacional⁵³, e o capital estrangeiro investe maciçamente no país, gerando empregos e renda, porém, ao mesmo tempo, desigualdades.

Programas sociais que tem como objetivo inserir a parcela da população marginalizada no direito à cidadania-plena são buscados. Atualmente, a principal bandeira governamental na busca da diminuição das desigualdades é o Programa Bolsa Família. A educação também é contemplada, com a criação do FUNDEF⁵⁴ depois de transformado em FUNDEB⁵⁵.

Como é possível perceber na sociedade contemporânea brasileira, a constituição de cidadãos-pletos é uma premissa, em que,

⁵² O Plano Real foi um programa brasileiro de estabilização econômica. O efeito regulador do Plano Real foi imediato e muito positivo em seu propósito. Devido ao Plano Real, cresceu consideravelmente o poder aquisitivo da população brasileira. O consumidor de baixa renda foi o principal beneficiário.

⁵³ O processo de privatização e enxugamento da máquina pública tem início no governo do presidente Fernando Collor de Melo, e tem seu ápice no governo Fernando Henrique Cardoso.

⁵⁴ FUNDEF significa Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi implantado pela Emenda Constitucional n.14, de 1996, mas só começou a vigorar em 1998.

⁵⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica criado pela Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006, que deu nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Inicialmente, o FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28 de dezembro de 2006, que foi convertida na Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007, e destina recursos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

nos dias atuais, existem diversos subsídios para a contemplação de tal. Entretanto, encontramos uma parcela da população completamente excluída dos direitos sociais. A sociedade hodierna, na qual o individualismo domina as relações humanas, não consegue perceber o outro como igual. Na configuração capitalista, a concentração de renda cria fossos cada vez maiores entre os cidadãos-plenos e os não cidadãos.

Com a Constituição de 1988, temos os direitos políticos e civis garantidos a todos. Os direitos sociais são exaltados. No entanto, os direitos sociais passam pela busca individual e coletiva de melhores condições de vida. Neste aspecto, o papel da educação se mostra de grande valia, pois, além de qualificar tecnicamente o sujeito para o mercado de trabalho, serve para qualificá-lo para a convivência em sociedade.

Percebe-se que, juridicamente, diversos recursos são exaltados para que o brasileiro possa exercer a sua cidadania plena. Entretanto, percebemos que, mesmo com todos os recursos disponíveis, para se desenvolver como cidadão-pleno é necessário compreender a sociedade onde se vive, refletir sobre seus costumes e buscar alternativas para romper com o *status quo* existente. Neste contexto, apontamos o papel fundamental do ensino de História, pois é este movimento que fornece subsídios para se compreender a constituição histórica da sociedade atual. É a partir da percepção que as configurações sociais são construções humanas, as quais se modificam ao longo do processo histórico, e que os sujeitos podem lutar para se inserir como cidadãos-plenos.

Neste aspecto, podemos refletir sobre a construção, mas, principalmente, a distribuição do conhecimento. O homem só se desenvolve no instante em que a sociedade onde ele está inserido cria condições para o desenvolvimento igual entre todos. Cada sociedade e cada tempo percebem a cidadania como um aspecto diverso. O cidadão que se objetivava formar na Grécia antiga não é o mesmo que se busca nos dias atuais, assim como a forma de participação e efetivação da cidadania durante o Regime Militar é diferente do objetivado no período pós-redemocratização.

O conceito de cidadania grego que surgiu pressupõe o não-cidadão. Na sociedade brasileira atual encontramos além do cidadão-pleno e do não-cidadão, uma parcela da população que vive na estadania. Entretanto, a maior parcela da população se insere como cidadão, cabe ressaltar aqui que cidadão não diz respeito à plenitude dos direitos civis, políticos e sociais, mas sim ter acesso ou condições

de alcançá-los em parte. Partindo deste pressuposto, podemos inferir que as professoras buscam uma formação para a cidadania e, neste contexto, o ensino de História serve como grandes subsídios. Sobretudo, as práticas docentes no ensino obrigatório e, principalmente, na rede pública são um importante espaço para se debater o tema da inserção dos indivíduos como sujeitos de plenos direitos e deveres na sociedade.

Referências

AMADO, Laura. **Educação e cidadania**: dos primórdios à escola cidadã. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BENEVIDES, Maria. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2013.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. 2000.

BRUM, Andréia. **Cidadania e História**: Uma questão interdisciplinar. 2001. Monografia (Especialização), Universidade Federal de Santa Maria, Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta, 2001.

CARVALHO, José Mutilo de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Orgs.). **História da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS SOCIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ana Cristina Garima Jaques
Fabio Alexandre Dziekaniak*

O desenvolvimento da aprendizagem acontece durante todas as etapas de nossas vidas. Desde pequenos, constituímos-nos como pessoas a partir do olhar atento aos nossos pares e através da experimentação de situações que nos possibilitam infinitas vivências.

Durante o processo de escolarização, somos bombardeados por conhecimentos das mais diversas fontes, com as mais diversas características e por meio de diferentes ferramentas. Nos anos iniciais, a aquisição do processo de escrita, códigos convencionados socialmente que nos possibilitam entender e interagir com o mundo que nos cerca, pode ser considerada a principal aprendizagem a ser construída no início da vida escolar de nossos alunos. Entretanto, um conhecimento que está para além da aprendizagem mecânica se relaciona com a constituição de um sujeito pertencente a uma determinada sociedade. Sujeito esse que é dotado de história, mesmo inconscientemente, pois, embora na infância o conhecimento histórico social ainda não tenha sido apreendido por ele, está sim impregnado em sua trajetória de vida.

Dessa forma, pensamos que a constituição social de qualquer sujeito carrega uma bagagem histórica, a qual indica a sua posição social, possibilidades de desenvolvimento e, ainda, justifica o porquê de sua trajetória de vida ter sido encaminhada de uma e não outra maneira. Para se fazer entender, recorremos a um exemplo: um homem de classe média, casado e supostamente bem sucedido, envolve-se com uma mulher de classe baixa, solteira e com uma vida simples. Os dois pertencem à mesma sociedade, mas vivenciam diferentes possibilidades. Um filho desse casal carrega consigo a bagagem histórico-social de seus pais, e estará sujeito a diferentes possibilidades, dependendo das escolhas que o casal acima realizar.

Isso significa que, ao nascer, essa criança já possui uma história, que foi escrita pelas ações de seus pais e a partir delas é que construirá seus caminhos na busca de sua constituição social. Nesse sentido, voltamos ao processo de escolarização desse sujeito, embora

a aprendizagem dos conceitos e códigos para leitura e escrita sejam os mesmos para todos os alunos, as experiências individuais de cada pessoa serão tomadas como referência para a interpretação de tudo que foi aprendido. Essas experiências são construídas a partir da intensidade de interação social que a criança vivencia desde o seu nascimento. O conjunto de experiências potencializa a aprendizagem e sugerem elevação do nível de conhecimento construído durante o processo de escolarização.

No mesmo movimento, os estudos voltados para as ciências sociais ganham relevância no processo educativo, pois estabelecem relações entre as vivências das crianças com a realidade que os cerca. O diálogo sobre espaço e tempo que ocupam e as relações com as problemáticas sociais que enfrentamos possibilitam aprendizagens críticas, superando a ingenuidade e desenvolvendo habilidades reflexivas necessárias desde o início da vida escolar.

Conhecimentos voltados aos Estudos Sociais são provenientes da macroárea da Sociologia, que pertence ao grupo das Ciências Sociais, ao lado de Ciências como a Economia, Antropologia, Ciência Política, História entre outras. Procura pesquisar a Sociologia é estudar o comportamento social humano em suas mais variadas formas de organização e conflito, de forma que, genericamente, poderíamos dizer que seja esse o seu objeto de estudo. Ela surgiu no século XIX e seu criador foi Augusto Comte (1798-1857), o qual utilizou pela primeira vez a palavra Sociologia, em seu curso de Filosofia Positiva, em 1839. No entanto, foi com Émile Durkheim (1858-1917) que a sociologia ganhou o *status* de ciência academicamente reconhecida.

Dessa forma, podemos definir Sociologia como a tentativa de entender os hábitos, costumes e conceitos da sociedade e, a partir disso, tentar modificar de alguma forma a civilização atual para que possamos ter um mundo mais justo e igualitário.

No âmbito escolar, os Estudos Sociais ganham menor proporção, limitando-se ao ensino de aspectos históricos, mas não menos importantes, no sentido de que possibilitam ao aluno o entendimento sobre os impactos de nossas ações, como seres constituídos em sociedade, ao ambiente que pertencemos.

Ressaltamos, entretanto, que os Estudos Sociais possuem uma carga política acentuada e que precisa, necessariamente, ser discutida com os alunos. O objetivo final da disciplina não é e nem deve ser o de ensinar formas de reprodução das desigualdades sociais, ensinando comportamentos ingênuos e fortalecendo a divisão

social em classes, mas sim, o de problematizar os aspectos históricos que culminaram na realidade em que vivenciamos hoje.

Comumente, vemos relações de força e poder sendo reproduzidas de uma classe dominante entre os grupos ou classes sociais ditas inferiores, embora todos estejam inseridos em um mesmo contexto social. Assim, de acordo com a classe social em que se encontram as relações de poder, determinam a importância que sujeitos terão dentro de uma mesma sociedade. Esta reprodução se dá por meio da posse relacionada sempre com o capital econômico.

Com a ascensão do Sistema Capitalista, a partir da Revolução Industrial, a sociedade Moderna construiu conceitos distintos de homem, definindo cada grupo pelo seu poder aquisitivo e por seu *status* social, ressignificando, assim, relações que perpetuam a discriminação entre os indivíduos. Nesse sentido, a realização de estudos que diminuam a intensidade desses paradigmas se torna um desafio para os sujeitos pertencentes ao nosso espaço/tempo, considerando as perspicazes formas de dominação impostas pelo Modo de Produção Capitalista.

Obrigado a vender sua força de trabalho ao mercado, o homem perde sua liberdade, ficando dependente da sociedade capitalista para sobreviver, pois essa força de trabalho em si se torna um produto manipulado pelo empregador. Porém, para Marx (2013), o homem é o sujeito da práxis e, por isso, não pode ser caracterizado como uma peça de tabuleiro facilmente manipulável, mas sim, tem autonomia para exercer a sua cidadania, deixando de ser um sujeito condicionado ao meio e se tornando capaz de tomar suas próprias decisões, bem como transformar a sua história (ANTUNES, 2013).

Deste modo, problematizar ações que reflitam a atuação de cidadãos críticos que lutam contra a opressão e alienação geradas pela economia capitalista se torna um dos compromissos mais latentes da disciplina de Estudos Sociais.

Para Marx (2013), a escola não deve ser o centro do processo de revolução para a modificação, mas sim, o meio pelo qual a transformação social se dará, pois é dela que sairão os cidadãos que irão compor a sociedade no futuro. Esses cidadãos se estimulados, criticamente, serão capazes de refletir e superar a situação de exploração a qual estão sujeitos.

Por conseguinte, o educador deve dialogar com os conhecimentos, alinhando cada temática com a realidade social de seus alunos, construindo em conjunto uma visão de mundo que faça o aluno acreditar que existem transformações possíveis, no sentido de

constituir a participação ativa que possibilite o fomento de uma sociedade justa e digna para todos.

A desigualdade social em que estamos inseridos aponta indícios de que existe a necessidade de realizar o combate às formas de dominação na estrutura hierárquica da sociedade, pois a partir do momento em que grupos específicos definem como uma sociedade deve se organizar, estes grupos estão impondo suas ideologias aos demais membros e, essa situação, além de não ser agradável, é insustentável.

Instituições como a escola, a igreja e os sindicatos são exemplos de aparelhos sociais que manipulam a sociedade através da passividade dos cidadãos que frequentam estes locais. E, para o sistema capitalista, há o interesse de continuar perpetuando formas de comportamento que mantenham as bases que consolidam a legitimação do sistema, ou seja, a exploração, alienação, consumismo e divisão social em classes.

Numa sociedade que se diz democrática, a falta de autonomia do cidadão o transforma em um robô que é programado para fazer exatamente o que a sociedade do capital deseja. Assim, alguns questionamentos são pertinentes no sentido de problematizar a estrutura social e seus aparelhos de reprodução: o que há por trás da ideologia dominante? Que comportamentos perpetuam o sistema capitalista? De que maneira podemos diminuir a situação de opressão que vivenciamos?

Essas questões precisam ser dialogadas com os estudantes para que reflexões críticas sejam realizadas desde a infância, criando um movimento contra-hegemônico, conforme ressaltado por Marx (2013), do pensar as transformações, a partir da conscientização de uma classe.

Com isso, podemos perceber a necessidade de reestruturação de nosso sistema de organização social, pois à medida que formos ajustando as exigências da sociedade com o poder que os aparelhos sociais possuem sobre esta sociedade é que teremos um meio social muito mais justo e democrático e muito mais eficiente nos problemas a serem resolvidos.

Outra questão que merece destaque se relaciona com o fato de que a sociedade é regida por um pequeno grupo que, muitas vezes, utiliza-se de ações antidialógicas para manter uma grande massa oprimida. Esta ação resulta na negação do pensamento crítico do indivíduo, negando a si próprio o direito de exercer sua palavra no

meio social onde vive, elegendo, para tal, sujeitos que o representam e que determinam suas carências, fraquezas e necessidades.

Isto se dá devido ao pouco envolvimento da população em se manifestar contra as formas de dominação impostas pelo sistema, deixando de lado as práticas revolucionárias que possam interferir no movimento do motor capitalista e se acomodando ao condicionamento do referido sistema, acatando todas as decisões do pequeno grupo, e diminui em grande escala posições de resistência a esse movimento.

Freire (1998) analisa a práxis social e diz que ela deve ir muito além da simples manifestação, o fazer deveria refletir em um porquê fazer e, assim, termos um resultado próspero na superação do oprimido, ou seja, toda ação deve ser pensada e desenvolvida na intenção de refletir outra ação pensada e desenvolvida para transformar. A convicção de que uma sistemática revolucionária deve ser aplicada ao nosso meio social é indispensável para que haja um desenvolvimento mais aprimorado do discurso pedagógico que utilizamos no meio educacional. Constata-se que este discurso deve ser caracterizado por um diálogo problematizador da situação atual a qual vivemos.

E para isso, é necessário que utilizemos uma ação dialógica que conte com a colaboração de todos para a discussão e mediação dos problemas existentes na sociedade. Assim, com a construção em conjunto de ideias revolucionárias é que conquistaremos uma libertação em massa para a classe dominada.

Deste modo, o esforço para que sejam postos em prática estas formas de libertação dos oprimidos deve ser incansável. Porém, devemos analisar que existe uma contradição na estrutura a ser transformada. De um lado, temos uma situação carente de uma ação transformadora e, de outro, temos uma aceitação passiva de opressão e dominação a qual precisa ser esclarecida antes de qualquer ação de mudança.

Este trabalho é o mais árduo para nós educadores, pois a acomodação é um comportamento próprio de muitos sujeitos e trabalhar uma nova ideia de liderança pode ser entendida como uma oportunidade de poder absoluto, o que pode resultar em uma repetição do quadro de opressão.

Por este motivo, é que nós educadores precisamos trabalhar em conjunto, para que os oprimidos sejam conscientizados de forma que o processo de mudança siga uma ordem, da qual os primeiros passos são a manifestação social, o direito à escolha e à reflexão sobre uma democracia mais justa, a qual, no momento presente, é

negada às pessoas postas à margem da sociedade. A partir disso, desenvolver um trabalho de organização do meio social, adaptando a liberdade conquistada com a realidade em que vivemos.

A presença do pensamento crítico é extremamente importante na liberdade revolucionária, pois é ele que vai auxiliar na obtenção de estratégias em torno das massas oprimidas, para que cheguem ao polo da superação das massas opressoras.

Outro fator que precisa ser analisado é a presença dos representantes das massas opressoras que estão inseridos no meio dominado, controlando a harmonia da opressão. Estes indivíduos precisam também passar por um processo de reflexão da práxis, pois, aparentemente, são companheiros da massa oprimida, mas recebem algum benefício para manter a ordem que interessa a massa dominante.

Visto isso, podemos perceber que existem muitas barreiras que precisamos atravessar para conseguir transformar de forma revolucionária a sociedade. Somente assim, conquistaremos a tão desejada liberdade que nos é negada e poderemos fazer juízo ao que chamamos de cidadania.

Por isso, o trabalho com Estudos Sociais adquire características políticas, pois está dotado de história e representa um potencial emancipador na constituição de sujeitos críticos e atuantes em busca da transformação social. Assim, apresentamos a seguir algumas temáticas carregadas de possibilidades que podem ser articuladas na sala de aula de diferentes maneiras, mas seguindo a premissa do diálogo e da problematização como instrumentos de reflexão acerca da sociedade capitalista.

Estudos Sociais: o Indivíduo Inserido no Espaço

Todos nós temos uma história e fazemos parte de tantas outras, pois nos constituímos socialmente e constituímos a sociedade em que vivemos. Entretanto, é necessário compreender nossa presença em determinado espaço e tempo.

A organização espacial permite ao indivíduo estabelecer uma rede de relações que, ao interagirem entre si, formam-se como grupos ou comunidades que partilham uma mesma cultura e constroem, dessa forma, a história desse determinado espaço. Assim, uma sociedade reflete as características do grupo que a constitui e que nela se constitui.

Dessa maneira, o trabalho com os estudantes deve levar em consideração a organização do espaço ocupado pelo indivíduo e deve ser iniciado pelos espaços conhecidos por ele. Cada lugar é sempre uma fração do espaço com características próprias de acordo com os diferentes tempos.

O indivíduo está inserido no espaço, mas, em muitos momentos, parece não estabelecer uma relação de pertencimento ao local que o constitui socialmente. Dessa forma, abordar essa temática auxilia o aluno a compreender o espaço que ocupa faz parte de um contexto do qual vai do macro ao micro detalhamento de sua realidade social em que o conjunto se correlaciona com sua história de forma significativa, determinando, por vezes, sua condição e posição social.

É possível observar essas relações através do diagrama exposto abaixo, por meio do qual o indivíduo identifica espaços que, aparentemente, estariam distantes da sua realidade.

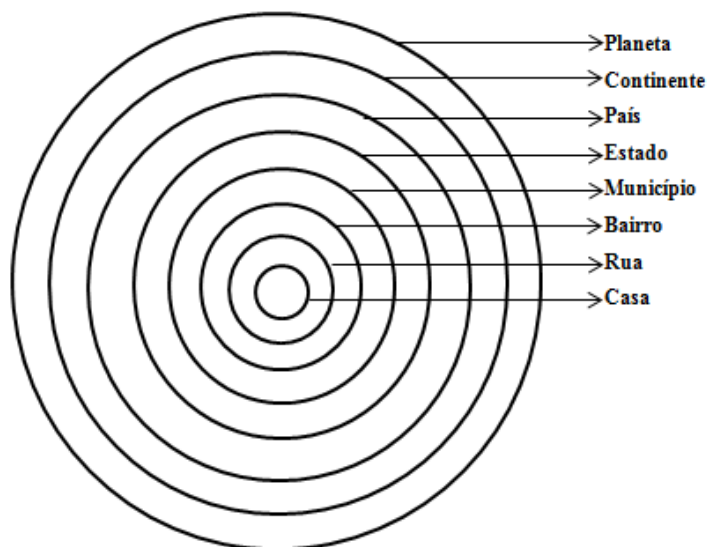


Diagrama dos espaços

Partindo da história do espaço mais próximo do indivíduo: sua família/sua casa, torna-se possível resgatar elementos com que ele se identifique. A família é um grupo social primário, somos todos muito parecidos geneticamente, cultivamos hábitos e costumes oriundos do

seio familiar. Enquanto indivíduos da mesma espécie, temos as mesmas necessidades fisiológicas, mas ao nos constituirmos socialmente desenvolvemos, também, necessidades sociais e culturais que nos aproximam de outros indivíduos e de outros espaços por identificação e semelhança.

Ao mesmo tempo, somos iguais e diversos, em cultura, em organização de sociedades, em raças, em línguas. A busca de informações de sua origem transfere o indivíduo a vários espaços, tempos e acontecimentos.

Cabe ao educador explorar as descobertas, vinculando-as com os demais espaços ao ambiente escolar, ambiente o qual deve ser, acima de tudo, dialógico, entendendo que neste processo é necessário ouvir, pensar, comunicar e problematizar.

Estudos Sociais e a Transdisciplinaridade

A disciplina de Estudos Sociais permite um trabalho transdisciplinar, o qual incentiva a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, desmoronando as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Trata-se da transcendência do pensamento linear que, sozinho, é reducionista.

Segundo Morin (2000), transdisciplinaridade sugere a unidade de conhecimentos como forma de compreender o mundo em sua complexidade, ao que indica, devemos pensar em esfera múltipla e diversa no processo de construção do conhecimento.

Piaget (1972) define a transdisciplinaridade como a integração global das várias ciências, uma etapa posterior e superior à interdisciplinaridade que não só atingiria as interações ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também situaria estas relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Assim, uma entrevista com um familiar, a fim de conhecer a origem de sua família, poderá ser trabalhada considerando a transdisciplinaridade, pois a partir do resgate histórico temos a possibilidade de integrar conhecimentos no sentido de possibilitar a compreensão da história individual e coletiva dos sujeitos de maneira significativa. Através de uma conversa informal os pensamentos e a imaginação, são transferidos instintivamente para episódios da história, por exemplo, o “Descobrimento do Brasil”, quando Portugal e Espanha exploravam o oceano em busca de novas terras.

O trabalho transdisciplinar é possível, como, por exemplo, abordando diferentes aspectos da história, como: as rotas feitas pelos europeus, a importância dos oceanos para a exportação e importação de mercadorias, das navegações e as influências europeias em nossos costumes, como hábitos alimentares, religião e para além desses conhecimentos, a problematização da exploração que foi realizada em nosso território, a referência de dominação de Portugal sobre o Brasil, as lutas travadas em prol da independência do país, os reflexos dos acontecimentos históricos na organização social a qual vivenciamos.

Partindo assim para uma exploração de novos espaços e histórias. Ao investigar os costumes, destacamos a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, época em que a Europa vivia uma situação política bastante complicada. De um lado, estava a Inglaterra, a maior potência marítima em vias de se tornar pioneira na Revolução Industrial. De outro, deparamo-nos com a França, liderada por seu autoproclamado imperador, Napoleão Bonaparte, em que D. João teve que aceitar seu destino, retirando-se do campo de batalha para o Brasil.

Do ponto de vista brasileiro, a vinda da Família Real foi importantíssima para o processo de independência. Quando chegaram a Salvador, uma das primeiras decisões tomadas por Dom João foi a Abertura dos Portos para a exportação de mercadorias.

Tema o qual pode ser vinculado à realidade atual de cada indivíduo. No município de Rio Grande, localizado no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, enfatizamos o Porto do Rio Grande, o qual se consolidou como o Porto do ConeSul, com forte atuação no Extremo Sul do Brasil, estando entre os mais importantes portos do continente americano em produtividade e de grande influência à economia e ao desenvolvimento da Região Sul.

A diversidade cultural é outro tema que pode ser abordado, por meio de resgates das origens a partir de entrevistas, pode-se descobrir os descendentes e o porquê de muitos costumes familiares serem passados de geração para geração e, assim, preservar as raízes. Em vista disso, a formação do povo brasileiro começou com a chegada dos europeus e se expandiu com a vinda dos imigrantes em busca de terras que lhes oferecessem oportunidades de melhoria de vida. Esta diversidade cultural é um aspecto que tem grande destaque em nosso município, pois essa miscigenação vem crescendo cada vez mais, o que vem acarretando vários aspectos negativos e positivos que o próprio desenvolvimento traz consigo, principalmente o

desgaste ambiental e o crescimento da população, sem ter uma estrutura adequada para suportar as necessidades da mesma.

Estudos Sociais e a Cidadania

Pode se fazer um paralelo com a cidadania, buscando assim direitos e deveres de uma população e a importância de um governo democrático.

A transdisciplinaridade amplia a noção de cidadania para além da vivência consciente e crítica dos direitos e deveres, incluindo a vivência consciente e crítica dos envolvidos. Nas palavras de Santos Neto (2006), encontramos essa conjunção:

[...] tão importante quanto conhecer e discutir as ideologias políticas em vista da transformação social é também importante: o autoconhecimento; o trabalho com o corpo, com as emoções, com a razão e com o espírito; o desenvolvimento da consciência ecológica; o respeito pelas diferenças pessoais, coletivas e raciais; a articulação entre o mundo da interioridade e da exterioridade sócio-político-econômica em uma realidade onde todas as dimensões estão interligadas. (p.42).

É fundamental que o indivíduo seja preparado para a percepção de sua subjetividade. Trabalhando as revoltas e os manifestos ocorridos no decorrer de nossa história, fica nítido a luta da cidadania de um povo que busca o direito de expressar sua opinião e, conseqüentemente, conquistar o seu espaço ativamente, contribuindo assim, para o crescimento e desenvolvimento da nação.

O Tempo Presente na História

Explicar o que é o tempo não é tarefa simples. No entanto, todos têm uma concepção a respeito do assunto. Outra metodologia permite a compreensão do tempo passado, vinculada ao tempo presente do indivíduo, o qual é a linha do tempo, registrando os acontecimentos de maneira cronológica sempre atrelando com acontecimentos que fazem parte de sua vida, sendo a sua data de nascimento, de conquistas, entre outras.

A metodologia tem como objetivo ampliar a noção de anterioridade e posterioridade, de maneira que o indivíduo reconheça a história como um processo.

Resgatar a importância do indivíduo como sujeito e agente histórico é um dos grandes desafios do professor contemporâneo. Contextualizar os acontecimentos do passado, fazendo pontes com o momento presente, demonstra o quanto o estudo e a pesquisa histórica são dignos de reconhecimento e são imprescindíveis para compreendermos o momento em que vivemos.

Ao organizar as lembranças, o indivíduo certamente terá de expor detalhes de sua vida pessoal, ou seja, registrar fatos e histórias próprias do seu passado e das pessoas que lhes são próximas. Mas será que esses fatos se relacionam somente com a história de cada um? Ou retratam também sua presença ou de algum familiar na história humana e sua importância com a mesma?

Desse modo, Terra e Freitas (2004) assinalam que os professores de História

[...] provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colabora para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxilia a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo. Nesta ótica, o ensino de História nas Séries Iniciais torna-se relevante, já que as relações entre tempo e espaço também dependem da ação do homem em seu meio. Fazendo com que a História seja percebida na construção das identidades sociais. Durante esse processo, é importante discutir constantemente com o grupo o que se manteve e o que foi alterado. (p.07).

Nessa ótica, o ensino de História nas séries iniciais se torna relevante, já que as relações entre tempo e espaço também dependem da ação do indivíduo em seu meio, fazendo com que a História seja percebida na construção das identidades sociais.

Estudos Sociais: um fator importante na formação do indivíduo

A disciplina de Estudos Sociais é de extrema importância para a formação do indivíduo. É importante considerar a contribuição da história no processo de construção do ser humano. Compreender esse processo é fazer com que o indivíduo escreva sua história, produza cultura e se perceba enquanto sujeito histórico. O ensino de História possui papel relevante na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos. Dessa maneira, o conhecimento histórico considera diferentes povos e culturas em diferentes espaços e temporalidades na singularidade de suas manifestações.

A História tem uma função de resgate, enquanto elemento de formação da cidadania e a escola tem papel fundamental no exercício e formação do cidadão. Deste modo, Oriá (2006) considera que a história para formação do cidadão deve levar o aluno a

[...] compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. [...], pois é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural. (p.134).

Dessa forma, é necessário que o indivíduo identifique no processo de ensino e aprendizagem as oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude crítica com relação à sociedade, intervindo, de forma consciente, enquanto seres que fazem história e pertencem a uma época e espaços próprios.

Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARX, Karl. **O capital**. Traduzido por Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p.128-148.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. Acesso em: 16 jun. 2013.

SERVIÇO Social do Comércio. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2000.

PIAGET, J. Epistemologie des relations interdisciplinaires. In: CERI (Eds.). **L'interdisciplinarité**. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris: UNESCO/OCDE, 1972. p.131-144.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

TERRA, Antonia; FREITAS, Denise. **Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco**, p.2-12, São Paulo, dez. 2004.

AÇÕES AFIRMATIVAS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: AVANÇOS E DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA COMUNIDADE RIO-GRANDINA

*Jean Baptista
Treyce Ellen Goulart*

A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula. Tal legislação deve ser aplicada nos estabelecimentos escolares públicos e privados, e em todas as modalidades de Ensino. A efetiva aplicação de tal Lei tem enfrentado entraves e desafios decorrentes da própria estrutura social, econômica e cultural da população brasileira. Nesse sentido, o presente artigo busca problematizar as questões referentes à efetivação da Lei por meio de breve revisão bibliográfica, leitura, análise e exposição da Lei 10.639; da Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004; e do Parecer 03, de 10 de março de 2004.

Sob a luz desses documentos, faremos um estudo pautado em informações obtidas mediante as ações extensionistas promovidas pelo Programa de Extensão Comunidades (COMUF/FURG), contrapondo-as ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola rio-grandina periférica de Ensino Fundamental. Tal recorte objetiva abranger os mecanismos legais, nos quais a Lei 10.639 se apoia, e contextualizá-los ao fazer a aproximação entre eles e os documentos de uma escola do Ensino Fundamental. Além disso, tentaremos inferir se existe previsão, no PPP da escola, de ações que estimulem e valorizem a diversidade cultural e étnico-racial dos estudantes do último ciclo do Ensino Fundamental. Por outro lado, buscaremos avançar em um diálogo sobre o papel da extensão universitária junto às comunidades escolares periféricas, rurais e distritais de Rio Grande, município situado no estado do Rio Grande do Sul.

Ao iniciarmos nossos diálogos é relevante pautarmos que a instituição destes aportes legais é uma conquista dos movimentos sociais e dos negros que, por meio da militância,

descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema

de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988).

As práticas de discriminação étnica têm origens históricas além de problemáticas bastante específicas, uma vez que a inserção do negro na sociedade ocidental causou incontáveis e profundos prejuízos a essas populações transmigradas. Tais questões, entre outras, foram debatidas, em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, na África do Sul. Desse encontro, concluiu-se que o tratado transatlântico de escravos foi um crime contra a humanidade. A “Diáspora” (HALL, 2003), a disseminação dos descendentes de africanos, resultante do século de migração forçada para outros continentes, abriga em si o problema da construção e ressignificação das identidades sociais que nos são atribuídas enquanto homens e mulheres negras.

As identificações construídas historicamente em processos singulares e marcados por trajetórias peculiares estão em disputa nos mais diversos espaços da vida em sociedade. Sendo a escola lugar de formação e deformação de conceitos, noções e valores, também nela estão tensionadas estas categorias. Nessa perspectiva, professores e discentes trazem a este espaço marcadores sociais, étnicos e éticos herdados e transmitidos pelos grupos familiares e/ou parentais. Dessa forma, é possível discernir no cotidiano escolar práticas classistas, sexistas, homofóbicas, transfóbicas e racistas, as quais demarcam limites e dificultam a prática de alteridade/valorização das diferenças culturais.

A limitada ocupação de estudantes negros/as nos bancos escolares e sua irrefletida presença nos materiais didáticos têm sido denunciadas pelo Movimento Negro (pesquisadores, artistas, militantes, etc.) e estas reflexões culminaram na aprovação da Lei Federal n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), ao incluir os seguintes artigos:

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

§ 1a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da

História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, grifo do autor).

A alteração da LDB se insere em um contexto mais amplo de criação de políticas específicas que visam à reparação de prejuízos historicamente sofridos por populações negras, indígenas, quilombolas, ciganas: são as políticas afirmativas. É no sentido de promover a problematização destas identidades, produzidas a partir de ritmos também ditados pelo capital, econômico e simbólico de desigual distribuição, que a aplicação da Lei se destina a todo e qualquer estudante, independentemente de sua cor/raça, gênero, classe e deve ser desenvolvida nas dependências da escola e não somente nos currículos. Nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora e membro do conselho responsável pela escrita do documento base, fica sublinhado que

A referida determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa, educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. Uma imagem que muitos brasileiros, que pretendem manter privilégios e direitos para si próprios e seus grupos originários, cultivam, tentando fazer com que todos partilhem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia. (SILVA, 2012).

Tais intencionalidades reafirmam a necessidade da reflexão e a relevância desta Lei para os estudantes negros/pardos que carregam em seus traços a história de nossos antepassados, assim como as marcas da violência e discriminação cotidianas. É emergencial que, também na escola, nossas identidades sejam positivadas e problematizadas, a fim de que se torne possível rumarmos para uma “igualdade social que incorpore e politize a diversidade” (GOMES, 2010) e que possamos avançar em um projeto de nação desenvolvida e mais equânime.

É preciso, também, reconhecermos a escola enquanto pano de fundo de relações conflitantes e enquanto um espaço deformador de identidades. Para Candau (2010),

A consciência de mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva (intercultural). As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (p.51).

Sob a luz desta interculturalidade marcada por hierarquizações é que a autora nos permite avançar na análise. A cultura escolar é, em geral, construída com base na homogeneização e por um caráter monocultural que invisibiliza as diferenças como que buscando enquadrar os sujeitos nas categorias alunas e alunos, como se fossem todos iguais e como se também não houvesse diversidades pautadas em trajetórias e processos históricos iniciados mesmo antes de seus nascimentos. Esta perspectiva homogeneizadora anula o papel da diferença na constituição da ação educativa. É necessário revelar o que está ocultado, dilatar nossa capacidade de assumir a diversidade e, nesse sentido, trabalha-la didaticamente.

Nesse contexto, cabe aqui também refletirmos sobre a escolha das palavras “negra/negro” em detrimento do conceito “afrodescendente”. Cuti nos alerta em seu escrito “Quem tem medo de palavra negro?”, que:

palavras iniciadas pelo prefixo ‘afro’ não representam em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra negro. Esta diz de

pronto, sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social. Variações nesses itens são infinitas. 'Afro' não necessariamente incorpora tal fenótipo sobre o qual incide a insânia branca do racismo. Branca porque é dos brancos. Um 'afro' pode ser branco. Há milhões deles. No 'afro', o fenótipo negro se dilui. É por isso que o jogo semântico-ideológico se tem estabelecido e o sutil combate à palavra 'negro' vem se operando, pois ela não encobre o racismo, e, além disso, lembra reivindicação antirracista. (CUTI, 2012, p.15, grifos do autor).

A palavra “negro” é contraponto ao silenciamento das memórias e atual situação de nosso grupo social e étnico e denuncia os prejuízos históricos causados pela escravização de nossos ancestrais. Ao mesmo tempo, este termo nos identifica, afirma nossas peculiaridades fenotípicas e culturais. Ademais, denota a historicidade das relações sociais iniciadas com o período escravocrata e refletidas no pós-abolição. Além disso, afirma a resistência necessária para sobrevivermos neste país e o fracasso das teorias e práticas eugenistas. Expõe que nos foi concedida a liberdade, em 1888, mas não oportunidades, já que não foram criadas políticas de inserção da/do negra/negro na sociedade brasileira, nem lhes foi garantido o acesso à educação, tampouco aos meios de produção. Por um lado, muito fortemente foram disseminadas teorias de cunho racista e que estabeleciam a superioridade europeia frente à etnia indígena e africana.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Desde a ocupação territorial, em 1532, até a abolição no século XIX, nosso país teve práticas escravistas. (MAESTRI, 2001). Durante o período escravocrata, foram transmigradas quantidades imensas de famílias, comunidades e tribos de origem africana para o Brasil o que, como apontam diversos autores especializados no tema, influenciou diretamente na formação étnica e cultural da população brasileira. Após a proibição do tráfico transcontinental, intensificou-se o tráfico interprovincial. No Rio Grande do Sul da segunda metade do século XIX, por exemplo, encontramos municípios em que a população de trabalhadores negros escravizados superava ou quase se equiparava ao número de homens e mulheres livres. No primeiro distrito de Piratini, em 1858, a população cativa era de 1317 enquanto que a de livres era de 1938, da mesma forma, no primeiro distrito de Pelotas

havia 3977 livres e 2213 mulheres e homens cativos. (MAESTRI, 2001).

A abolição da escravatura ocorrida em fins do século XIX foi motivada principalmente por mudanças socioeconômicas pelas quais passava o Brasil. O país precisava se modernizar e, nesse momento, o escravizado passa de produtor a entrave para o desenvolvimento do país. O processo foi iniciado décadas antes, a partir da urbanização e consequente venda e envio de homens e mulheres negras para regiões rurais, assim como foi intensificado com a política de massiva imigração de europeus, os quais receberam porções de terra e passaram a cultivá-las enquanto colonos. Nesse sentido, quando em 1888 foi abolida a escravidão de forma oficial, o número de cativos era pouco representativo.

Apesar de seu caráter oficializado, precisamos considerar que as leis abolicionistas, instituídas a partir da segunda metade do século XIX, libertavam aqueles escravizados pertencentes a categorias específicas. Este foi o caso da Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, que concedia indenização aos senhores de escravos no valor de até 600\$000 ou de usufruir de seus serviços até os 21 anos de idade. Outra lei abolicionista, de número 3270, conhecida como Lei dos Sexagenários, libertava homens e mulheres escravizados que chegassem à idade de 60 anos, pelos quais seus ex-senhores eram indenizados.

O caráter oficial de ambas as leis exemplificadas acima aponta para a manutenção dos privilégios aos senhores de escravos, que, no caso da Lei do Ventre Livre, ficavam assegurados no direito de continuar explorando a mão de obra desses filhos de escravizadas até a maioridade. Sobre os Sexagenários, o que se apreende é que legisla a favor dos senhores, já que estes, além de ficarem isentos de quaisquer responsabilidades sobre a sobrevivência dos anciões ainda recebiam indenizações e abonos de dívidas. Além disso, é relevante salientar que com a gradual libertação dos cativos, surge a figura dos criados, os quais eram, em geral, ex-escravos submetidos a práticas muito semelhantes às da escravidão. Elucida-se, dessa forma, que a oficialidade, de fato, camufla a realocação que o sistema escravocrata sofre, a fim de preservar suas práticas de subjugação das populações negras no Brasil.

O processo descrito acima é acompanhado pela interpretação dos intelectuais do século XIX que teorizaram amplamente a respeito da inferioridade dos povos negro e indígenas. Nesse sentido, era corrente o pensamento de que o Brasil jamais obteria pleno

desenvolvimento enquanto existissem grupos sociais inferiores compondo a nação e que era necessária e urgente a miscigenação e a consequente formação de uma raça superior.

Apoiadas no positivismo comtiano, no darwinismo social e no evolucionismo as teorias raciais previam que o fenótipo caucasiano de base europeia seria triunfante e, portanto, em poucas gerações a contribuição de negros e indígenas para a composição do povo brasileiro seria apagada. (ORTIZ, 1994). Ao avançarmos no século XX, as bases biológicas cedem lugar às teorias culturalistas, cujo expoente é, sem dúvida, Gilberto Freyre. Neste período, é novamente trazida à tona as discussões a respeito da miscigenação e a criação da imagem do Brasil enquanto um país de relações etnicorraciais apaziguadas no âmbito na mestiçagem cultural.

Qual o lugar ocupado pela escola, pelo Estado e por seus aparatos na perpetuação/crítica/revisão/refutação destas teorias?

1. Os PCNs e as políticas afirmativas: é possível uma aproximação?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam para a importância de uma prática pedagógica propiciadora de um autoconhecimento por parte dos educandos. O ensino deve conduzir o estudante a se perceber participante no processo histórico no qual está inserido. Essa percepção identitária se estende ao grupo socioeconômico e cultural ao qual o estudante se vincula.

Nas diretrizes dos PCNs (Ensino Fundamental/segundo ciclo)⁵⁶, a questão da identidade se mostra primordial na construção do conhecimento: as experiências em sala de aula devem levar à compreensão do “eu” e à percepção do “outro”. Nesse sentido, as modificações na LDB instituídas pela lei de número 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais, vão ao encontro dos apontamentos sobre o PCN citados anteriormente. O negro esteve presente e atuou nos processos históricos e nas mais diversas esferas. Entretanto, durante esse mesmo processo, em geral, foi relegado como uma subcategoria social. Sua existência e sua cultura

⁵⁶ O recorte se justifica, uma vez que a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental a/o estudante tem contato com a História nacional e mundial, sobretudo no que diz respeito à formação da identidade nacional, do colonialismo e do neocolonialismo.

foram negadas, assim como seu direito à História. Nesse sentido, trazemos o art. 2º, § 2º da Resolução n.1, que afirma:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 01/2004).

O inciso citado acima demonstra que as leis que defendem políticas afirmativas para as/os negras/negros de forma alguma poderiam ser caracterizadas enquanto discriminatórias. Da mesma forma, em passagem do Parecer 03/2004,

É importante salientar que tais políticas tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas tem, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre grupos etnicorraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (PARECER CNE/CP n. 03/2004).

De fato, é possível apreender, nos excertos acima, noções de justiça e igualdade no que tange aos espaços destinados, dentro do currículo escolar, às mais diversas representações das etnias que compõem a população brasileira. Ao mesmo tempo, também se apreende a necessidade de se instituírem políticas públicas que sanem os prejuízos historicamente sofridos por determinados grupos sociais. Ao defender a pluralidade étnica racial são incentivadas nos

documentos a interação/integração e equidade nas relações entre os componentes da comunidade escolar.

Ione Jovino (2009) aborda o trabalho com cultura negra na escola por meio de entrevistas com alunos negros a respeito da discriminação sofrida por esses, devido a seus fenótipos. Para ela,

A escola, com suas contradições e limites, ocupa espaço privilegiado na vida dos educandos de classes populares, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode lhes possibilitar a ascensão social. Em virtude dessas razões, a escola tem grande potencial para tornar-se um espaço no qual alunas e alunos vejam suas questões acolhidas e trabalhadas de forma a ampliar o campo no qual constroem suas identidades e projetos (p.15).

Sendo assim, a escola não deve reproduzir mecanicamente as práticas de discriminação e a segregação presentes na sociedade. Pelo contrário, deve problematizar, questionar e se opor a tais posturas. A Lei deve ser efetivamente aplicada em ambientes escolares. Ela é uma política de Estado e não de governo e, dessa forma, não deve ficar à mercê das preferências dos gestores.

Segundo dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra compõe 51% da população do país. Esta é uma porcentagem significativa e que nos traz a seguinte reflexão: de que forma o Brasil alcançará o desenvolvimento econômico e sociocultural destinando a uma parcela considerável de sua população um sistema educacional que reproduz racismos, classismos e preconceitos em geral e que não representa as especificidades? A identificação tem papel fundamental na forma como aprendemos e na maneira como nos construímos enquanto pessoas e cidadãos/cidadãos. A autoestima, confiança e ambição se pautadas em oportunidades ilusórias levam somente à frustração e ao afastamento de homens e mulheres negras/negros de espaços escolares e universitários.

Segundo o dicionário Aurélio vemos que *auto* sintetiza as expressões “por si próprio” ou “de si mesmo”, enquanto que *estima* se traduz como o sentimento de importância, de apreço por algo ou alguém, pode também significar: afeição, consideração, afeto, respeito e amizade. Portanto, autoestima poderá ser traduzida como o conceito

valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo social em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente. Esta valorização de si, ainda que subjetiva e interiorizada, não ocorre alheia às opiniões e construções ideológicas e estéticas socialmente instituídas e afeta a forma como as pessoas se relacionam entre si.

Hall propõe o conceito de identidade enquanto termo em constante processo de emergência e inversão, sobretudo no que diz respeito às disputas conceituais entre racionalistas e pós-modernistas. Dessa forma, em esforço dialógico, busca no conceito de identificação (ênfatisando o caráter discursivo e excludente da Identidade) a possibilidade de refletir sobre o sujeito em Diáspora em busca de correspondência com certo passado histórico. Dentre estes sujeitos, os negros em Diáspora utilizam os recursos da história, da cultura e da linguagem, a fim de produzir não daquilo que somos, mas o que nos tornamos e o relevante papel desempenhado pela forma como somos representados na maneira como nos representamos. Assim, a efetivação da lei 10.639/2003 e das políticas afirmativas em geral, está atrelada ao projeto de nação de nosso país. Sem a implantação de políticas reais ficamos à mercê do “racismo camaleônico”⁵⁷ existente no Brasil.

2. O Projeto Político Pedagógico e a lei 10.639/03

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre foi fundada em 27 de janeiro de 1939 e é localizada em um bairro sem saneamento básico nem infraestrutura. Os moradores pertencem à classe média baixa, sendo também uma parcela dependente da pesca e serviços temporários informais. A comunidade ao redor é composta por famílias de baixo poder aquisitivo. Nesses

⁵⁷ Na tese “Normas Sociais e Racismo: Efeitos do Individualismo Meritocrático e do Igualitarismo na Infra-Humanização dos Negros”, Marcus Eugênio Oliveira Lima infere que “no Brasil brancos e negros são todos brasileiros, ainda que não tenham direito igual à cidadania, não cabendo ou cabendo muito pouco a lógica de diferenciação cultural como mecanismo fundamental do racismo. Trata-se de um racismo específico, ‘camaleônico’, que, graças ao notável caleidoscópio de cores que compõem a sociedade brasileira, constrói uma forma de representação que associa o fracasso à cor negra e o sucesso à cor branca, e que pode mudar subjetivamente a cor de um indivíduo, a fim de manter intactas as crenças coletivas e as atitudes negativas associadas à categoria de pertença desse indivíduo.” (LIMA, 2003, grifo do autor).

termos, justifica-se a escolha da instituição para realização do estudo de caso, uma vez que possui características presentes na maioria das escolas com as quais dialogamos e nos foi possível ter acesso aos documentos institucionais.

O objetivo fundamental almejado em seu Projeto Político Pedagógico é propiciar um desenvolvimento integral do cidadão, para que, juntamente com a família, o educando tenha condições de contribuir para o crescimento social. Sendo assim, a educação deve promover a afetividade, o equilíbrio e a convivência social. Tendo em vista esses ideais, a missão da escola é assegurar um ensino de qualidade, investindo nas potencialidades individuais, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo e formando cidadãos críticos capazes de agir com responsabilidade na sociedade.

No Projeto Pedagógico estão traçados os seguintes objetivos estratégicos: aumentar o número de aprovação; estimular a participação da comunidade; estimular o gosto pela leitura; divulgar iniciativas individuais; investir na aquisição do material didático; promover o uso de novas metodologias; garantir o acesso e permanência na escola; promover atividades pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral do educando; auxiliar educandos com déficit de aprendizagem; oportunizar oficinas, resgatar a autoestima do jovem e adulto na retomada dos estudos. O atual PPP da escola teve sua construção iniciada em 2002 e finalizada em 2004. Além dos funcionários da escola, foram convidados à construção do documento familiares e comunidade. Constatamos que a escola investe em uma educação alicerçada na valorização do educando enquanto um ser único, respeitando sua individualidade. Em seus tópicos está presente o incentivo à participação da família no processo de aprendizagem. Entretanto, a participação da comunidade e familiares efetivamente é insuficiente.

O PPP explicita a valorização das individualidades dos educandos. Entretanto, não há menção alguma a respeito da reconhecimento e incentivo ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Evidentemente, sabe-se que é necessário oportunizar à escola um período para que haja adequação às novas diretrizes. Ao mesmo tempo, salienta-se a contradição existente em tratar sobre identidades no sentido plural do termo, e, paralelamente, silenciar a diversidade de gêneros, de grupos sociais e étnicos.

É preciso salientar que a escola tem uma postura aberta a projetos e práticas que visem a problematização do processo histórico bastante específico sofrido pelas/os negras/negros. Ao mesmo tempo

em que é importante reconhecer e subsidiar essas iniciativas, são necessárias medidas legais, instituídas no PPP e no Regimento Escolar que garantam a continuidade dos aprendizados provenientes de ações pontuais. Tal demanda tem sido exaustivamente discutida nos Encontros de Educação Escolar Quilombola – Estadual e Regional.

Jacira Reis da Silva (2000) discorre sobre as dificuldades existentes na aplicação da Lei por parte das escolas e elenca enquanto entraves, além do processo histórico de discriminação, também as identidades dos próprios professores e alunos. Segundo ela,

As relações estabelecidas, inúmeras vezes, são caracterizadas por manifestações de preconceito e atitudes de discriminação que podem ser observadas na não-aceitação de colegas 'diferentes' em grupos de trabalho ou de lazer – o que os leva a ficarem isolados, trabalhando ou brincando em grupos separados – e nas expressões ofensivas dirigidas àquelas crianças atribuindo-lhes geralmente, um caráter negativo e pejorativo. Diante destas situações manifestam-se, também, as dificuldades das professoras em lidar com elas. São frequentes as dúvidas sobre como fazer com que crianças se aproximem; o que dizer a uma criança que se sente rejeitada. (p.18).

A partir da manifestação de Silva (2000) fica exposto o papel determinante do professor e das relações que este estabelece com os estudantes em sala de aula. É importante lembrar que, enquanto indivíduos, docentes e discentes são sujeitos históricos e, portanto, falam de um lugar próprio, marcado pelas representações e imaginários adquiridos e herdados por seus respectivos grupos familiares e sociais. Dessa forma, impõe-se à prática pedagógica o esforço da alteridade para que a escola seja, efetivamente, o espaço de ação das mais diversas identidades, etnias e culturas. O fator humano, sem dúvida, deve ser elencado enquanto determinante e limitador da aplicação das ações afirmativas:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção

exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. (CANDAUI, 2010, p.54).

O caminho para a alteridade, sublinhado pela autora, é árduo e repleto de obstáculos: de ordem pessoal, técnica, física, psicológica. Nesse sentido, adquire maior relevância o papel estatal na construção de políticas públicas que propiciem o protagonismo aos mais diversos atores sociais: negros, brancos, mulheres, homens em suas amplas matizes. Cabe também às universidades, enquanto órgão público responsável pela formação e certificação de educadores, propiciar o contato com saberes que ancorem teoricamente práticas de respeito à diversidade e defesa da justiça social por meio do ensino e da pesquisa. Quanto à extensão universitária, essa pode, quando guiada por noções éticas, auxiliar no levantamento da atual situação em que se encontram as escolas da região na qual a instituição está inserida, propondo formas de empoderamento e formação continuada de professores da rede e possibilitar a ressignificação/valorização dos saberes locais.

3. Visitas às escolas de Ensino Fundamental: levantamento sobre a Lei 10.639/2003

O Programa de Extensão em Defesa do Patrimônio Comunitário Comunidades (COMUF/FURG) recebe, desde 2012, financiamento por parte do Programa de Apoio à Extensão Universitária/MEC/SESu. Além disso, atende às comunidades distritais, periféricas, rurais, sobretudo àquelas que se enquadram enquanto quilombolas, pequenos produtores rurais, indígenas e LGBTT. Ademais, o Programa desenvolve ações que se valem do vínculo entre Extensão Universitária, Ações Afirmativas e Museologia Social entre comunidades vulneráveis na cidade de Rio Grande, hoje com quase 200 mil habitantes. O município tem vivenciado nos últimos anos o crescente fortalecimento das desigualdades sociais entre suas

organizações comunitárias devido à intensificação na construção de plataformas de petróleo e o estímulo às atividades do Polo Naval.

Dessa forma, o crescimento desenfreado tem afetado modos de fazer tradicionais, uma vez que afeta/afetará a organização demográfica na cidade, sobretudo nas periferias e distritos. As instituições escolares também serão afetadas em sua organização devido ao aumento do número de crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas. Sendo assim, as tensões encontradas no ambiente escolar tendem a se agudizarem na medida em que novos atores passam a frequentar estes lugares. A escola ao mesmo tempo em que deve propiciar aos que chegam um ensino de qualidade que represente e respeite as especificidades, também deve dar conta das identidades e saberes locais.

Nesse sentido é que o Comunidades – FURG (COMUF) visa, além de construir material didático próprio que contemple tais questões, uma aproximação com as instituições de ensino público, a fim de que seja possível fazer um levantamento da atual situação e aplicabilidade da citada lei em Rio Grande e nas regiões distritais/periféricas. Para tanto, os membros do projeto visitaram escolas de Ensino Fundamental em regiões periféricas e distritais, tais como: Vila da Quinta, São José do Norte, Torotama, Ilha dos Marinheiros, Cidade de Águeda e bairro Buchholz.

A partir da metodologia de uma pesquisa qualitativa em profundidade, visitamos escolas em 2011 e 2012, a fim de conhecer as realidades escolares nas quais os professores estão inseridos. Além disso, buscamos inferir seus conhecimentos e opiniões a respeito da forma como a Lei 10.639/03 foi composta, assim como investigar suas impressões sobre os materiais didáticos utilizados no cotidiano das escolas. Com relação aos livros e suportes didáticos foi realizada uma pesquisa de análise de conteúdo para elucidar se houveram ou não avanços na representação dos povos africanos e negros brasileiros, bem como das populações indígenas. Sendo assim, os docentes nos permitiram a apreensão do seguinte panorama a respeito de suas impressões sobre os entraves à aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003:

Escolas	Localização Geográfica	Enunciados
Escola Lília Neves	Vila da Quinta	<ul style="list-style-type: none"> • Carência de livros do Ensino Fundamental enviados para a escola.
Instituto São José	São José do Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros didáticos ainda tem uma visão eurocêntrica, mas com alguns avanços. • Há livros que foram proibidos por possuírem críticas às questões governamentais e que merecem uma melhor avaliação dos professores adotantes. • Importância de cursos de capacitação e seminários para melhor abordar os conteúdos em sala de aula.
Escola Cristóvão Pereira de Abreu	Ilha da Torotama	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos possuem pouco conhecimento sobre essa cultura em séries anteriores a trabalhada. • Falta acesso à literatura e autores direcionados ao público jovem. • O espaço reservado nos livros didáticos à história europeia é bastante extenso, em detrimento a culturas nativas americanas ou de povos afrodescendentes vindos para o Brasil.
Escola Silvia Centeno Xavier	Ilha dos Marinheiros	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros didáticos expõem uma visão mais ampla sobre a história geral e regional, as quais apontam a contribuição de diferentes povos e interpretações para a composição da identidade nacional.
Escola Zelli Pereira Esmeraldo	Cidade de Águeda	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizam pouco os livros didáticos disponibilizados pela escola. • O material geralmente é disponibilizado e selecionado pelo próprio professor. • A escola possui dois livros sobre cultura afro-brasileira "Os Negros Gaúchos" e "Introdução dos Escravos no Brasil Colônia.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Buchholz	Buchholz	<ul style="list-style-type: none"> A escola possui um projeto de cultura africana e afro-brasileira chamado de Lokun e inaugurado em 2006. O grupo é formado pelas professoras Margareth Teixeira, Renata Levi Acosta Oliveira e Marisa Farias, as quais trabalham com as turmas de 5º e 6º ano. Uma vez por semana, essas professoras abordam a valorização da cultura negra. Além de livros didáticos voltados para a cultura africana, nos foi citado “Princesas Negras”, as docentes se utilizam de brincadeiras, teatro e atividades aplicadas nas diferentes disciplinas de Matemática, Português, etc. São realizadas exposições com os trabalhos dos alunos dentro e fora da escola.
---	----------	---

Tabela 1: Pesquisa qualitativa realizada em 2011/2012 pelo Programa de Extensão COMUF.

Apreamos das falas dos docentes, diretores e secretários das escolas visitadas que, em um âmbito geral, os materiais didáticos disponibilizados pelo Estado são insuficientes enquanto veículos da aplicação da lei. Enquanto às escolas distritais chegam exemplares que pouco retratam as culturas indígenas e negras, às escolas localizadas em zonas periféricas não chegam sequer livros suficientes para todos educandos. Além de desafios de origem técnica, amplamente apontados pelos professores, existe também a ideia de que a lei diz respeito somente às/aos estudantes negras/os. Dessa forma, como em algumas regiões a colonização italiana e portuguesa foi historicamente predominante também há a presença de seus descendentes nas escolas. Assim, justifica-se o limitado desenvolvimento de projetos e iniciativas, por parte dos gestores e docentes, que busquem trazer à tona as implicações das relações étnico raciais.

A sistematização e organização dos dados obtidos nos permitiu aprender o seguinte cenário nas escolas localizadas em zonas de periferia e distritais: 27% das/os entrevistadas/os acredita que o pouco conhecimento obtido nos anos anteriores por parte dos alunos, além da limitada/ausente disponibilidade de livros sobre história e cultura afro-brasileira destinados as crianças e adolescentes, favorece uma falta de percepção identitária; 50% afirmam que os materiais didáticos que chegam às escolas ainda possuem uma visão eurocentrada, apresentando minoritariamente a trajetória e colaboração dos povos negros e indígenas para a composição étnica e cultural do brasileiro;

14% atribuem ao desinteresse em conhecer e debater a cultura negra por a considerarem enquanto um saber de menor relevância frente ao currículo padrão fornecido pela escola/Secretaria de Educação; por fim, 9% apontam a necessidade de maior número de formações continuadas que tratem e aprofundem a discussão sobre esta temáticas:

Desafios à aplicação da Lei 10.639/2003

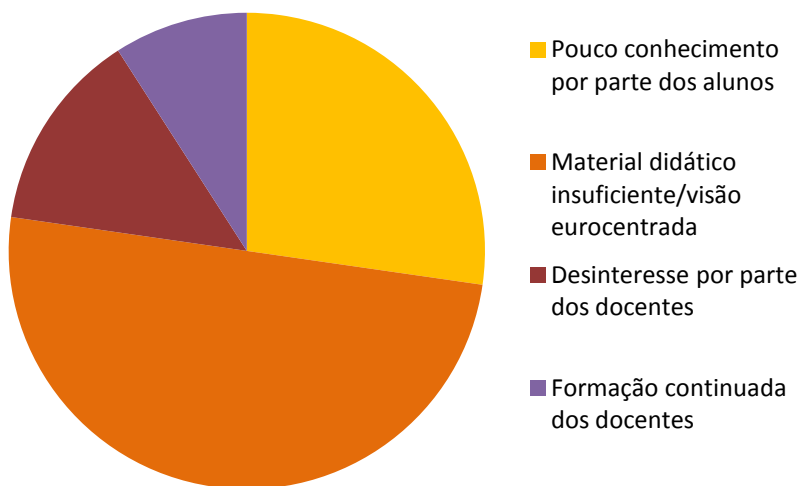


Tabela 2 – Desafios à aplicação da Lei 10.639/2003: pouco conhecimento por parte dos alunos (27%); material didático insuficiente/visão euro centrada (50%); desinteresse por parte dos docentes (14%); e formação continuada para os docentes (9%).

As falas dos professores e gestores nos apresentam, em sua maioria, razões alheias às identidades e à constituição ética destes indivíduos. Todavia, é preciso colocar essas afirmações em suspenso e novamente trazeremos à reflexão os inúmeros componentes em jogo e em disputa no espaço escolar. Se em algumas escolas são visíveis

as dificuldades materiais advindas do descaso com os serviços públicos (saúde, educação, saneamento básico), mais fortemente vivenciado nas regiões periféricas, existe também a resistência por parte dos próprios profissionais em falar de questões etnicorraciais, já que este tema traz à tona o racismo:

[...] os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social. Observando-se de uma forma determinista o problema, que é em grande parte relativizado pela ação humana, como veremos a seguir, os professores, a quem é atribuída à ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação. (SILVA, 2005, p.83).

Nesse sentido é que o “não-dito” carrega em si um discurso, uma mensagem que nos conta que as teorias racistas, raciológicas e eugenistas ecoam na contemporaneidade e seus resquícios nos faz sentir nos diferentes espaços, sobretudo nas instituições estatais. Existem forças invisíveis (invisibilizadas) que buscam silenciar os conflitos, amenizá-los e negá-los sistematicamente.

Considerações finais

A Lei Federal n. 10.639/03, apoiada pela Resolução 03/2004 e pelo Parecer 01/2004, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, é resultado de inúmeros avanços por parte de órgãos públicos. Entretanto, é sobremaneira conquista da comunidade negra organizada nos movimentos sociais. Tal lei tem sido a promessa de fim ao silenciamento da História dos afrodescendentes e de um novo capítulo para a Educação Brasileira, em que sejam elencados outros atores, outros sujeitos históricos que não os clássicos heróis militares, individualistas e endeusados:

Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o do estabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira. (CRUZ, 2005, p.78).

Assim, abre-se a expectativa de positivação da identidade das/dos negras/os brasileiras/os, bem como a possibilidade de identificação e representação de si.

Ao mesmo tempo em que avançamos no que tange ao controle social, ainda há um caminho longo a ser trilhado por parte dos movimentos sociais, mas também no que se refere aos gestores. É importante que sejam pautados nos materiais didáticos, na arquitetura, nas merendas, nas salas de acompanhamento pedagógico, saberes, modos de fazer e cosmovisões abrangentes a gama de estudantes que frequentam as escolas. Instituir uma educação plural e equânime é apostar na construção de uma sociedade com justiça social. Efetivar a lei 10.639/03 significa também oportunizar a todos as/os estudantes, negras/os, ou não, a possibilidade de valorizar suas identidades enquanto possibilidade de existência digna e equivalente a todos os outros indivíduos com os quais nos relacionamos.

Para a população negra, durante muito tempo foi disputada a categoria da humanidade. O direito a ser (humano) foi conquistado, entretanto, o direito à cidadania ainda caminha a passos limitados pelas amarras sociais do racismo. No momento em que se extrapolam as barreiras estabelecidas, seja por coação social ou não, vem à tona posturas e opiniões racistas, homofóbicas, sexistas, mesmo daqueles que compartilham alguma dessas categorias com o receptor de ofensas com este teor. Assim, o oprimido assume a postura de opressor, no sentido em que nega a possibilidade de diferença ao outro e não o reconhece enquanto sujeito que ocupa o mesmo nível de igualdade.

Negar tais fatos é silenciar a violência e usurpações sofridas pelas/os negras/os. Cabe às escolas, aos gestores, aos professores e aos discentes estarem atentos e se esforçarem no sentido de

estabelecer o respeito à diferença e a se tornarem capazes de alteridade. Os desafios e entraves ainda são muitos. Entretanto, conclui-se que a solução deve passar, primeiramente, pela inserção nos documentos da escola, de práticas que valorizem e respeitem à diversidade étnico-racial. Paralelamente, cabe a cada membro da comunidade escolar, enquanto indivíduos e sujeitos históricos, conhecer suas limitações e pontos de vista ao mesmo tempo em que buscam o respeito e a troca perante a formação identitária do “outro”, tal como exposto nos PCNs que regem o ensino no Brasil. As formações continuadas compulsoriamente oferecidas aos professores também necessitam revisar suas bases.

A lei 10.639/03 completa onze anos e é possível encontrar iniciativas brilhantes, criativas e propositivas, como é o caso do grupo Lokun, da escola Buchholz, citada anteriormente. É relevante que ocorram atualizações nas propostas de formação e que também contemplem e propiciem a estes profissionais em nível mais avançado de discussão/reflexão/enfrentamento novas possibilidades de aprofundar conhecimentos obtidos de maneira autônoma.

Ao mesmo tempo, às Universidades públicas e privadas, fica também o desafio à descolonização de seus saberes. Acreditamos que o sistema de cotas será o motor dinamizador destas tensões. Nossa luta em prol das políticas públicas, ações afirmativas nos garantem hoje a especificidade no acesso, é uma vitória que nos apresenta outras urgências e nos chama à organização, à luta novamente. Ao acesso se segue a necessidade de permanência destes universitários na academia e nesse sentido da reivindicação de alternativas didáticas não mais eurocentradas, mas plurais e engajadas socialmente, a fim de que seja afetada a formação de futuros educadores provenientes de comunidades negras, distritais e/ou periféricas e sensíveis à diversidade.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2009.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37 jan./abr. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

COLEÇÃO Educação para Todos. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUTI, J. S. **Quem tem medo da palavra negro?** Belo Horizonte: Mazza Editoras, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: SCHLEUMER, Fabiana (Org.). **Estudos etnicorraciais**. Bauru: Canal 6, 2009.

FERREIRA, Ricardo Alexandre. A escravidão – O crime. Abolicionistas, historiadores e o debate racial na construção do Estado brasileiro. In: SCHLEUMER, Fabiana; OLIVEIRA, Oséias de (Orgs.). **Estudos etnicorraciais**. Bauru: Canal 6, 2009.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, set. 2012, v.33, n.120, p.687-693.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Traduzido por Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIMA, M. E. O. **Normas sociais e racismo**: efeitos do igualitarismo e do individualismo meritocrático na infra-humanização dos Negros.

2003. Tese (Doutorado), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003.

MAESTRI, Mário **O sobrado e o cativo**: a arquitetura urbana no Brasil: o caso gaúcho. Passo Fundo: UPF, 2001.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SCHLEUMER, Fabiana (Org.). **Estudos étnico-raciais**. Bauru: Canal 6, 2009.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Jacira Reis da. Diversidade cultural, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: a Lei 10.639 como possibilidade de diálogo. In: SILVA, Gilberto; SANTOS, José Antônio; CARNEIRO, Luiz Carlos. **RS Negro**: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2000.

Documentos:

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FURG E NA UFPEL: UMA NARRATIVA DE SABERES E DE PRÁTICAS

Rita de Cássia Grecco dos Santos

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação [...] (NÓVOA, 2005, p.9).

1. Adentrando pelo caminho da narrativa

Para a construção deste texto, optamos pela narrativa em virtude da mesma se constituir em uma ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores, como defende Medina (2003), contribuindo assim à construção de um saber que se identifica como plural e dialógico.

Ademais, compartilhamos da concepção de que a narrativa cria condições favoráveis à análise e ao diálogo, tanto de práticas como de saberes que são construídos cotidianamente dentro ou fora do espaço acadêmico, ou seja, a partir de um movimento dialógico que, fruto de vivências que mesmo se dando no coletivo, concomitantemente, são individuais e singulares.

Destarte, salientamos também algumas dificuldades deste tipo de escrita, tecitura urdida pelo diálogo constante e permanente através do câmbio de *e-mails* com colegas do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL, de discussões em distintos espaços da universidade e das conversas com os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE-

FaE/UFPEL, cabendo lembrar o que enfatizam Carboni e Maestri (2005):

Em forma geral, paradoxalmente, para a historiografia, a linguagem não é um campo de grandes reflexões. Ao contrário, ela constitui elemento dado, quase natural, despido de história, de ideologia, de tensão e conflitos internos. É quase como se a palavra fosse hoje como sempre foi. E que o fato de ter sido diversa no passado fosse fenômeno meramente aleatório [...] (p.129).

Assim, nosso jeito de ser, nossa maneira própria de narrar e dizer pode ser percebida no texto, posto que, não tivemos nenhuma intenção de apagar estas marcas, até mesmo por compreendê-las como mecanismos privilegiados de expressão de nossa trajetória e possibilidades de “re-pensar” nosso fazer docente, ou seja, está reconhecidamente impregnado da subjetividade desta autora e, por extensão, dos referenciais teóricos e culturais que subjazem nossa ação, pois como afirma Freire (1998):

[...] A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos (p.79).

Nesse sentido, destacamos que atribuir ao sujeito um lugar central no seu processo formativo se torna cada vez mais pertinente no contexto das atuais correntes de formação de professores. Igualmente, ao proceder ao aprofundamento dos atuais estudos teóricos, verifica-se que a autoformação é apontada como um dos processos mais adequados à formação de professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior. Sendo assim, a formação de professores não poderia deixar de ser um significativo espaço para discussão e fomento do debate teórico e também do senso comum. Pois como salientam Freitas *et al* (2006):

Na instituição escola ainda é forte a percepção de que os/as educadores/as não produzem conhecimentos, que isto é uma prerrogativa dos que estão na Universidade. Entretanto ao negar-se o caráter investigativo da docência no ensino básico, sobretudo o público, nega-se todo um conhecimento experiencial legando ao silêncio e a desimportância atores e autores que podem, de fato, alterar o jogo na sala de aula e na escola (p.03).

Consequentemente, pensamos que a formação de professores está compromissada com o entendimento de si, com o respeito à trajetória pessoal e profissional de cada um e com a tentativa de “enquadramento/identificação” em um dado referencial epistemológico. Portanto, a busca por uma referência que dê uma orientação pedagógica à prática docente se faz necessária, à medida que o “ser professor” está relacionado de maneira direta com a formação de outros sujeitos e com sua própria autoformação.

Ainda ressaltamos que dentre os aspectos que consideramos significativos na produção, demos ênfase àqueles pertinentes à memória que, inscrita sob outros tantos nomes, é hoje tanto documento literário, quanto documento histórico. Uma vez que, a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por se constituir em uma “representificação” que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que “[...] toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente [...]” (CATROGA, 2001, p.46).

Então, a partir desta perspectiva, este texto busca ao mobilizar a memória desta autora acerca do espaço/tempo que tem investido na pesquisa e na docência em História da Educação, seja ela nomeada como “História da Educação”, “História da Educação e Educação Brasileira” e “Educação Comparada”⁵⁸ ou ainda “Sistema Educacional Brasileiro” e “Escola, Cultura e Sociedade”⁵⁹, problematizar sua narrativa.

⁵⁸ Nomes atribuídos às disciplinas do campo História da Educação nos cursos de graduação em Pedagogia e em Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande.

⁵⁹ Nomes atribuídos às disciplinas do campo História da Educação nos cursos de graduação em Pedagogia e em outras Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas.

2. A disciplina História da Educação: constituição de um campo de saber

Contemporaneamente, a História da Educação, considerada como a “prima pobre” da História, tem angariado relevância e visibilidade, basta considerarmos, por exemplo, a criação de relevantes associações de pesquisadores e a realização de diversos congressos, tanto em âmbito nacional como internacional, tais como:

- no Rio Grande do Sul, a Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – ASPHE, em 1995, que promove um encontro anual;

- em âmbito nacional, a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, em 1999, que promove o Congresso Brasileiro de História da Educação de dois em dois anos;

- a Association Internationale pour l'histoire de l'éducation – ISCHE;

- o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, também realizado de dois em dois anos;

- o Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana – CIHELA, entre outras associações e tantos outros eventos.

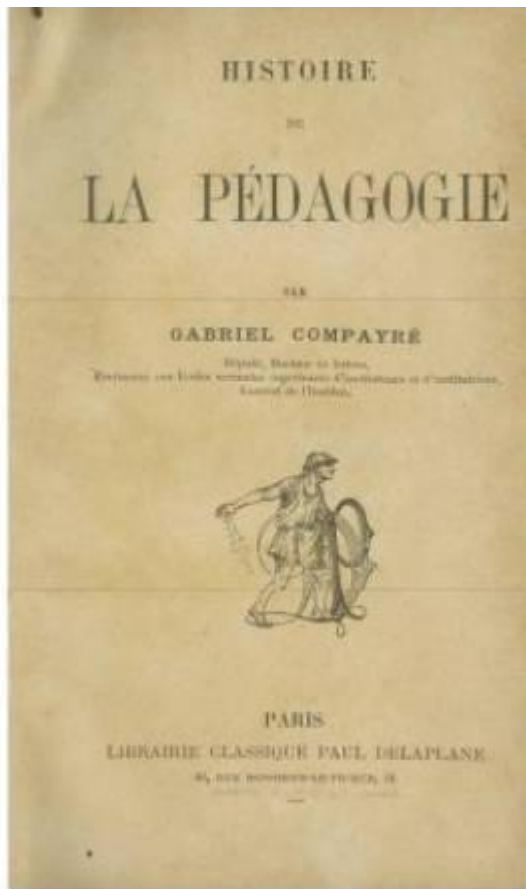
Do mesmo modo, diversas revistas têm publicado textos específicos da área, entre outras se salientam as revistas “História da Educação” da ASPHE – contanto até hoje com 37 números editados – e a “Revista Brasileira de História da Educação” da SBHE – no 12º volume.

A disciplina História da Educação se estruturou enquanto tal, na segunda metade do século XIX, no conjunto de várias especializações sofridas por diversas disciplinas, entre essas, a História. Assim, com a consolidação dos grandes sistemas nacionais de educação e as tentativas de formar um corpo docente apto a exercer a sua profissão, criam-se Escolas Normais, onde desde cedo em seus currículos fica estabelecida a disciplina “História da Pedagogia”, posteriormente nomeada “História da Educação”.

De acordo com Compayré (1887), essa disciplina visa estabelecer a pedagogia como ciência da educação e consolidar as ideias dos educadores, uma vez que, desde 1860, são publicadas diversas obras que tratam sobre a matéria e ofertados inúmeros cursos nas Escolas Normais européias. No ano de 1882, temos o curso universitário de Pedagogia na Faculdade de Letras de Bordeaux na França. Em 1874, Gabriel Compayré, inaugura um curso de

filosofia da educação, tratando a história das doutrinas educacionais (BASTOS, BUSNELLO; LEMOS, 2006, p.183-184).

No caso específico do Rio Grande do Sul, com a criação da Escola Normal em 1869, novas perspectivas em relação à formação de professores são abertas. Em 1872, em seu primeiro regulamento, cria-se a disciplina de Pedagogia para os alunos do terceiro ano, disciplina ministrada pelo Padre Joaquim Cacique de Barros (REGULAMENTO de 1872, p.83).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em suas análises sobre a história das disciplinas escolares, Chervel (1990, p.183), ressalta as imensas lacunas na historiografia francesa, lacuna sublinhada desde há meio século. Afinal, o estudo das disciplinas escolares se caracteriza como um campo de pesquisa que procura analisar as transformações que as mesmas sofreram ao longo dos anos, ou seja, sua constituição e seu funcionamento.

Para tanto, torna-se necessário investigar as finalidades do ensino escolar, os constituintes de uma disciplina. Assim, na interpretação deste autor, o estudo das disciplinas escolares não se restringe apenas às práticas docentes de sala de aula, mas considera também os debates e discussões, as grandes finalidades que marcaram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina. As disciplinas escolares “[...] são criações espontâneas e originais do sistema escolar” (ibid p.184).

Essa questão gerou um vasto debate sobre o que seria uma disciplina escolar, uma vez que muitos defendem a ideia que a disciplina escolar seja como uma “transposição didática”.

Compartilhando dessa concepção, entre outros estudiosos, destacamos o francês Yves Chevallard, o qual julga ser a escola parte de um grande sistema onde o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais fora da sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, supervisores didáticos, secretários da educação, famílias – que se constituem como intermediários que garantem as adaptações dos saberes científicos dentro da escola (apud BITTENCOURT, 2005, p.36).

De acordo com esta concepção, a escola é o lugar “de recepção e de reprodução” do conhecimento produzido pela ciência, cabendo aos agentes da escola, mais especificamente os professores, “transpô-lo” para o sistema escolar.

Por outro lado, certos pesquisadores, como Chervel (1998) e Julia (2002), defendem que as disciplinas escolares não são apenas uma simples “transposição didática” do saber acadêmico, mas, antes, são um conjunto complexo e sutil de conhecimentos produzidos para e pela escola. Ou seja, para esses autores, as disciplinas escolares se constituem em um campo de conhecimento autônomo.

Para Chervel (1998), a disciplina escolar deve ser analisada historicamente, levando-se em conta as diversas relações de poder existentes dentro do âmbito escolar e não apenas dos agentes e das influências exteriores à escola. As disciplinas escolares, estruturadas dentro da cultura escolar, muitas vezes possuem objetivos específicos

da escola e estão equidistantes das “ciências de referência”, expressão que o autor utiliza ao se referir ao conhecimento científico.

Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é; pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática [...]. É a essa concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada a imagem que geralmente se faz da “pedagogia”. Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos “savoir-faire” correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outras são então atribuídas à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade (CHERVEL, 1990, p.180-181).

Seus argumentos, a favor da autonomia da disciplina escolar, implicam conceber a escola como uma instituição escolar, que embora permeada por agentes internos e externos, produz um saber próprio, forjando assim uma compreensão que transcende ao entendimento das disciplinas como meras “metodologias” na concepção da “transposição didática”. Nessa concepção de escola, como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser estudadas como componentes da cultura escolar.

Outro aspecto fundamental das disciplinas escolares – muitas vezes o mais perceptível – repousa sobre os “ensinos explícitos”, que constituem apenas uma parte da educação escolar, já que as finalidades do ensino não estão forçosamente inscritas nos textos. É elucidativo o questionamento levantado por Chervel (1990, p.190-191): “Pode a escola ensinar, sem tomar consciência do que ensina?”.

O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais, ao contrário, esse estudo deve ser

conduzido simultaneamente sobre dois planos: a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. Para tanto, cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais e sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante.

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, a exposição feita pelo professor, o conteúdo dos manuais, bem como os programas dos cursos são dados fundamentais para o pesquisador, uma vez que o estudo dos conteúdos pode se valer dos informes registrados, principalmente nos programas anexos aos regulamentos e aos manuais, posto que:

Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas (CHERVEL, 1990, p.203).

Devemos ter presente que a análise dos programas escolares, bem como a valorização maior ou menor de uma disciplina em relações a outras, dentro do repertório cultural de uma sociedade, deve ser complementado com o estudo do próprio estabelecimento em questão, assim como elas são trabalhadas em sala de aula, na medida em que existe uma diferença entre o que se pretende ensinar e o que é efetivamente ensinado.

Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou creem ensinar (FORQUIN, 1992, p.32).

Na constituição das disciplinas escolares, podemos perceber que métodos tradicionais são seguidamente confrontados por métodos novos, assim como,

[...] um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados o

território, e se impõe [...] (CHERVEL, 1990, p.204).

Contudo, se os “conteúdos explícitos” constituem o eixo central da disciplina ensinada, os “exercícios” são a contrapartida quase indispensável, pois correspondem a um elemento fundamental das relações entre professores e alunos que se opera no interior da escola. Os exercícios estão ligados ao conceito de controle e aprendizagem, os quais variam desde simples memorização, repetição, recitação, até práticas mais complexas de formulação de argumentos, sínteses e exposição oral dos conteúdos. Assim, de acordo com Chervel (1990): “Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina” (p.204).

O estudo das disciplinas escolares deve, evidentemente, levar em conta todos esses elementos (finalidades, conteúdos, métodos), sem se esquecer de nenhum deles. Sem se desconsiderar os conteúdos ensinados, nunca é tarde para dizer da importância que existe em articular os conteúdos com os métodos e as práticas, se realmente queremos entender o que se passa na sala de aula.

Entretanto, trata-se de algo difícil e, muitas vezes, negligenciado, visto que essas práticas quase não deixam registro, devendo frequentemente ser identificadas de maneira hipotética (JULIA, 2002, p.59).

Diversos são os estudos e trabalhos sobre o ofício do professor, contudo, sobre o ofício do professor de História da Educação são poucos. Um dos poucos trabalhos dentro dessa perspectiva é o de Clarice Nunes, “O ensino da história da educação e produção de sentidos na sala de aula” (2003, p.152), onde a autora faz uma reflexão sobre a sua própria prática no ensino da disciplina História da Educação, relacionando sua trajetória vivida com experiências discentes.

3. A disciplina História da Educação nos Cursos de Pedagogia e de Educação Física no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG

Quando ingressamos como professora no então Departamento de Educação e Ciências do Comportamento DECC-FURG⁶⁰, mais especificamente na Área de Didática e Metodologias de Ensino, nos deparamos com um inesperado elenco de disciplinas que compunham a referida área no atendimento aos Cursos de Pedagogia⁶¹, entre elas “História da Educação”, “História da Educação Brasileira” e “Educação Comparada”.

Elenco inesperado e variado, pois inferíamos que em função da área de concurso – Didática e Metodologias de Ensino – deveríamos lecionar disciplinas como a própria Didática, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados, tanto no Curso de Pedagogia quanto nos demais cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a partir do ano letivo de 2004, tratamos de empreender um verdadeiro processo de “garimpagem” acerca dos programas das disciplinas de História da Educação, justamente em busca da lógica de saberes que estavam subjacentes aos mesmos. Dizemos lógica de saberes, pois são estes saberes que incitaram à articulação das representações que elaboramos em nosso fazer cotidiano e, muito possivelmente, nos possibilitaram dar um sentido mais ou menos reflexivo à ação docente empreendida, o que implica, portanto, a construção de uma(s) forma particular de compreender e produzir a história.

E, nessa articulação de representações, pudemos encontrar um dos eixos norteadores do “percurso didático próprio” nas disciplinas de História da Educação: procurar representificar (CATROGA, 2001) o sentido e o projeto de humanidade que tem sido inscrito nos códigos culturais ao longo da história e subjazem os projetos educacionais. Pois, de acordo com Freire (2002):

[...] a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolado do mundo, senão na práxis

⁶⁰ Em virtude da mudança na estrutura organizacional da FURG, a partir de agosto de 2008, foi extinto o Departamento de Educação e Ciências do Comportamento que passou a compor o novo Instituto de Educação.

⁶¹ Pedagogia das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio - Modalidade Normal, Pedagogia - Educação Infantil e Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. Aí está um dos pontos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização [...] (p.116).

Assim, em busca desse sentido e projeto de humanidade, apropriamo-nos de referenciais teórico-metodológicos oriundos da Nova História Cultural, afinal nossa interpretação da História da Educação é assumidamente condicionada aos referenciais pelos quais estamos impregnados, ou seja, no sentido de compreensão de que além dos acontecimentos históricos não serem estanques e desconectados, não se dando de forma linear, não existe uma única verdade histórica, concordando assim, com o que anuncia o pensamento freireano (2006).

Quanto aos textos utilizados nessa área do saber, é perceptível nos primeiros programas, a permanência de alguns autores considerados clássicos, os quais a ingerência da história sobre a educação se faz presente. Do mesmo modo, uma visão histórica baseada nos paradigmas do historicismo, tais como: Peeters e Coomam⁶², Eby⁶³, Giles⁶⁴, Larroyo⁶⁵, Luzurriaga⁶⁶ e Monroe⁶⁷. Concomitantemente, autores com suporte marxista se encontram presentes: Ribeiro⁶⁸, Cotrin e Parisi⁶⁹ e Gadotti⁷⁰; além da verificável

⁶² PEETERS; COOMAM, Madres. **Pequena história da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

⁶³ EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre: Globo, 1978.

⁶⁴ GILES, Thomas. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

⁶⁵ LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

⁶⁶ LUZURRIAGA, Lourenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

⁶⁷ MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

⁶⁸ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1978.

⁶⁹ COTRIN, Gilberto; PARISI, Mario. **Fundamentos da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1984.

⁷⁰ GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2002 e GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

indicação de obras de autores com aproximações mais do campo da educação, caso de Buffa e Nosella⁷¹, Louro⁷² e Freire⁷³.

Nos últimos programas, articulados em 2007, uma mescla de correntes teóricas contempla diversos autores, tais como: Aranha, Brandão, Ghiraldelli. Mas agora, autores claramente identificados com a Nova História Cultural estão presentes. Consta na bibliografia dos programas elaborados os três volumes organizados por Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos⁷⁴, denominados “Histórias e Memórias da Educação no Brasil”⁷⁵.

Sendo assim, nesse movimento de construção de um percurso didático próprio em História da Educação na FURG, acabamos nos aproximando da concepção de História da Educação abordada na FaE/UFPEL, porém, com um diferencial e uma novidade ímpar, a obrigatoriedade curricular da disciplina “História da Educação e Educação Brasileira” no Curso de Educação Física-Licenciatura, representando um alargamento da compreensão sobre a pertinência dos saberes e problematização da História da Educação na formação de professores, para além do Curso de Pedagogia. O que de certa forma, eleva o *status* e fortalece o argumento de autoridade da mesma como uma importante área de construção de conhecimento, essa que um dia, voltamos a lembrar foi a “prima pobre” da história.

4. A disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL

Passamos a apresentar nesta seção a participação da disciplina História da Educação na matriz curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL, sendo importante salientar que, desde sua implementação, esta disciplina tinha uma peculiaridade própria, sua

⁷¹ BUFFA, Esther; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

⁷² LOURO, Guacira. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.

⁷³ FREIRE, Paulo. **Professora Sim, tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 2001.

⁷⁴ STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 3 v. Petrópolis: Vozes, 2004;2005.

⁷⁵ Embora seja um trabalho coletivo com diversos matizes teóricos, podemos sim aventar o domínio da Nova História Cultural.

denominação inicial era “História da Educação e da Cultura”, caracterizando deste modo, que seu campo de abordagem transcendia à compreensão do fenômeno educativo por si só, abordando também, de maneira geral, a cultura e as relações entre ambos – a compreensão especificamente acerca da educação brasileira era tratada na disciplina denominada “Sistema Educacional Brasileiro”.

Destarte, paulatinamente a área de História da Educação foi ganhando visibilidade, reforçada com a criação das disciplinas “História da Educação e da Cultura I e II”, estudando os aspectos gerais da educação mundial – conforme análise dos programas – e “História da Educação e da Cultura III”, que dava conta de tratar da realidade sul-rio-grandense, temática não contemplada nos currículos de outras universidades gaúchas.

Nas diversas reformulações curriculares pela qual passou a Pedagogia, e por extensão a própria área de História da Educação, este campo enquanto disciplina foi logrando notoriedade e uma importância chave na área de Fundamentos da Educação na referida Faculdade.

Em 1979, o currículo da mesma contemplava apenas 3 créditos ou 45 horas semestrais, para o que denominamos área específica, ou seja, “História da Educação e da Cultura”, porém, em contrapartida a disciplina “Sistema Educacional Brasileiro” ocupava 8 créditos ou 90 horas semestrais (TAMBARA, 2006, p.302).

Na reforma curricular, realizada no ano de 1981, há um aumento expressivo da carga horária dessa área, passando a constar na matriz curricular os seguintes desdobramentos: “História da Educação e da Cultura I e II” e “Sistema Educacional Brasileiro I e II” – quando o programa da disciplina de Sistema Educacional Brasileiro abarcava também os conteúdos da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus”.

Na reforma implantada no curso em 1988, passou a vigorar “[...] o que podemos chamar de consolidação de história da educação em termos quantitativos [...]” (TAMBARA⁷⁶), através da criação da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus”, visto que a disciplina “Sistema Educacional Brasileiro” tratou de contemplar tão somente aqueles conteúdos tipicamente de História da Educação Nacional.

⁷⁶ TAMBARA, *ibid.*, p.303.

Em 1992, há uma nova reformulação, quando a notável alteração na área se deu com a criação da disciplina “História da Educação e da Cultura III”, que passou a tratar exclusivamente dos conteúdos vinculados à História da Educação no Rio Grande do Sul.

Contudo, percebíamos o quanto a História da Educação estava presa aos cânones da história política e econômica do Brasil, às marcas da periodização marxista de Maria Luíza Santos Ribeiro, ou então, à periodização de Otaíza Romanelli, tão marcadamente presentes em muitos dos programas. Produzia-se na área várias macroanálises, que acabavam salientando as relações sociopolíticas em detrimento da análise das práticas escolares, do cotidiano da escola, da vida dos alunos, da circulação dos livros didáticos, ou como denominou Julia (2001), a “caixa preta da escola”⁷⁷.

Assim sendo, recorrentemente a História da Educação acabava se restringindo ao estudo das mudanças produzidas no pensamento pedagógico e nos sistemas de ensino na perspectiva de atuação do Estado, fazendo com que o material de análise, em grande parte, fosse centrado em leis, reformas e regulamentos, ou ainda, nas obras de pedagogos clássicos como: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet e a incontestada herança dos jesuítas.

Em uma análise dos programas e das bibliografias inerentes à História da Educação, podemos elaborar, de maneira sucinta, o perfil dessa disciplina, pois, quando de sua criação em 1979, os autores mais utilizados eram: Frederick Eby⁷⁸, Bento de Andrade Filho⁷⁹, Lorenzo Luzurriaga⁸⁰, Paul Monroe⁸¹, Afrânio Peixoto⁸², Theobaldo

⁷⁷ Estudos recentes, realizados em diferentes áreas, dentre elas a Sociologia da Educação, têm buscado desvendar o interior dessa “caixa preta”, revelando uma realidade social dinâmica e multifacetada, cuja análise se torna fundamental para a compreensão do processo de escolarização e para o delineamento de perspectivas a seu respeito (KEDDIE, 1982; DELAMONT, 1987; SIROTA, 1994; CARVALHO, 1999).

⁷⁸ EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1978.

⁷⁹ ANDRADE FILHO, Bento. **História da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1941.

⁸⁰ LUZURRIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.

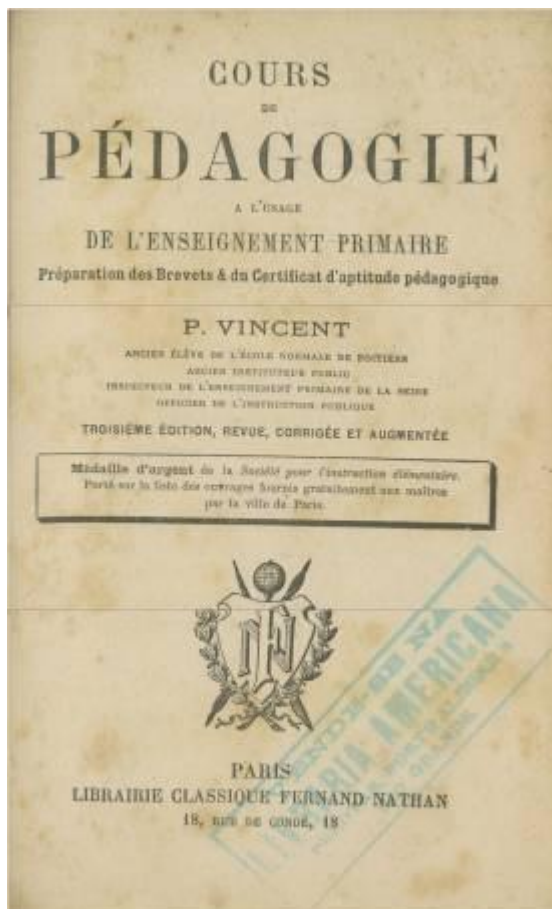
⁸¹ MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1958.

⁸² PEIXOTO, Afrânio. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

Miranda Santos⁸³. Esses autores evidenciam com clareza um perfil geral e panorâmico da História da Educação, abordando questões vinculadas a um processo cronológico, onde a ênfase, várias vezes, recai na própria história em detrimento da educação.

Muitas vezes, acabava supervalorizando a História da Educação Mundial, em detrimento da História da Educação Brasileira. Do mesmo modo, nem sempre ficava estabelecido que o estudo recaísse sobre questões da História da Educação, repetidas vezes acabavam superestimando o pensamento pedagógico em detrimento de uma análise das estruturas educacionais.

⁸³ SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945. [Edição Ilustrada].



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A forte marca do historicismo se fazia presente, os fatos singulares ou individuais do passado eram o objeto da história, com métodos rigorosos que supervalorizavam o documento escrito e a escrita da história engendrada exclusivamente em uma perspectiva política, a qual os fatos históricos e os grandes personagens eram enfocados.

Os manuais de História da Educação estavam fortemente marcados por autores como Croce, Collingwood e Dilthey – muitas vezes, a partir da leitura do famoso manual de Charles-Victor Langlois

e Charles Seignobos, “Introduction aux Études Historiques”, publicado pela primeira vez, em 1897, na França – além de Henri-Iréné Marrou – em especial sua História da Educação na Antiguidade, um pouco menos o seu estudo sobre teoria da história, “Sobre o conhecimento histórico”.

Pela reformulação curricular dos anos 90, percebemos com clareza uma mudança de paradigma, quando os autores marxistas ganham vez, sendo que alguns deles passam a ser de leitura quase obrigatória, caso, por exemplo, de Mário Alighiero Manacorda – especialmente da obra “História da Educação da Antiguidade aos nossos dias” – e de Aníbal Ponce – da obra “Educação e lutas de classes”.

Em relação à História da Educação Brasileira, dá-se continuidade ao estudo de Fernando Azevedo, em particular da obra “A Cultura Brasileira”, porém, os autores mais utilizados passam a ser também os de cunho marxista, como Maria Luisa Santos Ribeiro – “História da Educação Brasileira” – e Otaíza Romanelli – “História da Educação no Brasil”.

A presença das concepções da Escola dos Anales era inexpressiva nos programas e manuais utilizados, um dos poucos autores utilizados era Roger Gal, que em seu sintético texto “História da Educação”⁸⁴, esboçava certas ideias defendidas por essa escola, uma história mais voltada à problematização do que puramente uma narrativa cronológica e política.

Nesses anos o predomínio de autores marxistas foi evidente, além de Manacorda, Ponce e Santos Ribeiro, outros autores foram utilizados, tais como: Thompson, Gramsci, Benjamin, Tom Bottomore, Prado Júnior, Florestan Fernandes e Werneck Sodré. Muitos deles não estavam diretamente ligados à História da Educação, mas dentro do modelo de estrutura e superestrutura, davam os alicerces para a compreensão da base material da sociedade, dando o suporte teórico da análise marxista.

Por ocasião da última alteração curricular, provocada pela Resolução CNE/CP N° 1⁸⁵, de 15 de maio de 2006, o campo “História da Educação e da Cultura” foi extirpado do currículo do Curso de Pedagogia, assim como as seguintes disciplinas da área de Fundamentos da Educação: Sociologia da Educação, Filosofia da

⁸⁴ GAL, Roger. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

⁸⁵ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

Educação, Psicologia da Educação e Metodologia, pois, foi articulada uma disciplina de caráter generalista, denominada “Escola, Cultura e Sociedade”, que em termos curriculares pressupõe a análise dos aspectos históricos, filosóficos e sociológicos, inerentes à educação.

Sendo um currículo recentemente implantado, torna-se evidentemente difícil uma avaliação do desenvolvimento dessa nova disciplina, entretanto, de antemão, podemos verificar que os ventos da História Cultural têm dado uma nova roupagem a essa velha senhora, pois autores antes ausentes, hoje são personagens permanentes de debates, como Chartier, Certeau, Darnton, Foucault, Burke, Chervel, Julia, Nóvoa, entre outros.

Podemos caracterizar a História Cultural, a partir da seguinte concepção de Chartier: “[...] a história cultural tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p.16-17).

E ainda, para Hunt (2001), a Nova História Cultural procura uma nova forma de abordar a cultura, ao pensá-la como um conjunto de significados socialmente construídos pelos homens na busca de encontrar significados para as suas práticas.

Cabe salientar, que a matriz fundante da História Cultural se prende à Escola dos Annales, em menor dimensão aos historiadores neomarxistas, e algumas das novas preocupações são, por exemplo, como as elaborações mentais, produtos da cultura, se ligam com o mundo real, procurando saber como é possível articular e descobrir os sentidos e os significados que os homens atribuem às suas produções.

Os estudos atuais em História da Educação têm procurado superar certas dicotomias, aspecto que há um bom tempo Julia (2002), apontava na produção dessa área do saber. Por um lado, os antigos programas de História da Educação acabavam privilegiando uma história institucional, que se apoiava mais em textos regulamentares ou normativos do que no funcionamento social das escolas, e que acabava, em grande parte, rejeitando para o lado da sombra a educação extraescolar. De outro lado, aquela história preocupada com o projeto e utopias dos grandes pedagogos.

O impacto atual da Nova História Cultural na área da educação não pode ser desconsiderado, já que temas antes pouco abordados passam a serem valorizados: história da infância, das mulheres, da sexualidade, da leitura, etc. Por sua vez, antigos temas como histórias das ideias pedagógicas, das instituições escolares e políticas públicas,

ganham uma nova roupagem. Não possuindo um campo por demais fechado, a História da Educação tem progressivamente se apropriado de categorias de outras áreas das ciências humanas provocando um debate frutífero e instigante, quiçá, muitas vezes, inovador.

Considerações Finais

Tendo em vista que as narrativas têm se configurado como uma importante alternativa metodológica nos processos de formação e autoformação de professores como indica Medina (2003), por criarem condições favoráveis para que os sujeitos analisem e dialoguem sua própria prática e entendam a educação como um arcabouço de conhecimentos e experiências oriundos de distintos saberes, cremos que o exercício de constituição desta narrativa mobilizou/favoreceu múltiplas aprendizagens.

Pois, além de oportunizar mais visibilidade às práticas pedagógicas e de pesquisa que realizamos nas disciplinas e no campo de História da Educação das referidas instituições, forjando um sistemático olhar reflexivo sobre nosso próprio processo de trabalho, acabou por desvelar um tanto de nossa trajetória e nossas crenças na formação de professores, ancoradas nos saberes produzidos pela área de História da Educação, assumidamente identificados com os referenciais da Nova História Cultural.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara et al. A Disciplina História da Educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **História da Educação**. Pelotas: ASPHE, v.10, n.19, abr. 2006. p.181-206

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (Org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p.43-69

COMPAYRÉ, Gabriel. **Histoire de la Pédagogie**. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1887.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, Porto Alegre, 1990. p.177-229

____. **La Culture scolaire**: Une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DELAMONT, Sara. **Interacção na sala de aula**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, Porto Alegre, 1992. p.28-49

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 9ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

____. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Lúcia; RINALDI, Rita de Cássia Grecco; CHAIGAR, Vânia. Educador/a-pesquisador/a: um paradigma emergente na formação de professores/as. In: Seminário Nacional de Pedagogia Universitária – Aprendizagem na Educação Superior: Desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos, 4, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUC; RIES; CAPES, 2006. p.1-6

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHE; Autores Associados, n.1, jan./jun., 2001. p.9-43

____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KEDDIE, Nell. O saber na sala de aula. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen. **Sociologia da educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas**. Lisboa: Horizonte, 1982.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. v.III Petrópolis: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, n.6, Porto Alegre: Pannonica, 1992. p.151-182

____; CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, n.5, Belo Horizonte, set./1993. p.7-64

____. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n.6. jul./dez., 2003. p.115-158

REGULAMENTO do curso de estudos da escola normal. In: Anexo ao Regulamento do Athenéu Rio-Grandense. **Typographia do Constitucional**, 1872.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TAMBARA, Elomar. História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. **História da Educação**, v.10, n.19, Pelotas: ASPHE, abr./2006. p.301-307.

Sobre os autores

Ana Cristina Garima Jaques

Professora das Escolas São Luiz Gonzaga e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC, em Rio Grande, RS. Pedagoga pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Portal Faculdades. *E-mail:* anagarima@gmail.com

Bread S. Estevam

Bacharel e Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Membro do Grupo de Trabalho de História Ambiental do Rio Grande do Sul – ANPUH/RS. *E-mail:* bsestevam@yahoo.com.br

Carmem G. Burgert Schiavon

Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/FURG. Licenciada em História pelo ICHI/FURG. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PPGH-PUCRS. Coordenadora do Centro de Documentação Histórica Professor Hugo Alberto Pereira Alves – CDH/FURG. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico da cidade do Rio Grande. Líder no CNPq do Grupo de Pesquisa História, Memória e Patrimônio. *E-mail:* cgbschiavon@yahoo.com.br

Everton Bandeira Martins

Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Bacharel em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação ICHI/FURG. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPEL. *E-mail:* everton_35391@hotmail.com

Fabio Alexandre Dziekaniak

Professor do CAIC e Coordenador de Tutoria do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade da FURG. Pedagogo pelo Instituto de Educação – IE/FURG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Educar Brasil e Mestre em Educação Ambiental pelo – PPGA/FURG. *E-mail:* fabitodz@gmail.com

Felipe Radünz Krüger

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas – PPGH/UFPEL.

Hardalla Santos do Valle

Bacharel e Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPEL e Membro do GT de História Ambiental do Rio Grande do SUL – ANPUH/RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *E-mail:* hardalladovalle@gmail.com

Jean Baptista

Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Mestre e Doutor em História pelo Programa de Pós Graduação em História/PUCRS. Integrante do Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus, da Rede LGBT de Museologia Comunitária do Brasil, da Rede de Pontos de Memória e Iniciativas Comunitárias em Museologia Social do RS – REPIM/RS, da Comissão de Ações Afirmativas da FURG e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da FURG – NEABI. *E-mail:* jeantiagobaptista@gmail.com

Lisiane Costa Claro

Tutora a Distância na Secretaria de Educação a Distância – SEaD/FURG, atuando no Curso de Especialização em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura – Pós-RS/FURG. Bacharel e Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG e Mestranda do Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *E-mail:* lisianecostaclaro@hotmail.com

Luiz Carlos Coelho Feijó

Bacharel em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Mestre em História pelo PPGH/UFPEL. *E-mail:* luizcarlosc_feijo@yahoo.com.br

Maira Eveline Schmitz

Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Mestre em História pelo PPGH/UFPEL. *E-mail:* maira.schmitz@gmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Osório. Pesquisadora vinculada ao CEIHE-FaE/UFPEL. Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas – ICHI/UFPEL. Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPEL. *E-mail:* martiarena.augusta@gmail.com

Maria Clara Hallal

Bacharel em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG e Mestre em História pelo PPGH/UFPEL. *E-mail:* clara.hallal@hotmail.com

Renata Schmidt de Arruda Gomes

Bacharel em Música, habilitada em Canto pela UFPEL e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGM/UFRJ. *E-mail:* ren_sagom@hotmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta do Instituto de Educação – IE/FURG. Pesquisadora vinculada ao CEIHE – FaE/UFPEL e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPEL, EDUCAMEMÓRIA - Educação e Memória e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira ATABAQUE da FURG. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Sociologia e Política da UFPEL, Especialista em Sociologia e Política pelo ISP e em Formação para o Magistério - Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de

Amparo – FIA, Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* ritagrecco@yahoo.com.br

Susan Lauren Zille Machado

Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG e Mestre em História pelo PPGH/UFPEL. *E-mail:* slzillemachado@yahoo.com.br

Treyce Ellen Goulart

Licenciada em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Coordenadora do Projeto de Extensão "Quilombolas Somos Nós" – FURG e Coordenadora Acadêmica do Programa de Apoio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS Indígena e Quilombola. *E-mail:* treyce.ellen@hotmail.com

Uirys Alves de Souza

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG. Mestrando em História pelo PPGH/FURG. *E-mail:* uirys@hotmail.com

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

