

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

HISTÓRIA

VOLUME 21

ENSINO FUNDAMENTAL

## COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia
- Vol. 15 – Sociologia
- Vol. 16 – Espanhol
- Vol. 17 – Matemática
- Vol. 18 – Ciências
- Vol. 19 – Língua Portuguesa
- Vol. 20 – Literatura

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

História : ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria  
Dias de Oliveira . - Brasília : Ministério da Educação,  
Secretaria de Educação Básica, 2010.  
212 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 21)

ISBN 978-85-7783-045-9

1. História. 2. Ensino Fundamental. I. Oliveira, Margarida Maria  
Dias de. (Coord.) II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de  
Educação Básica. III. Série.

CDU 51:373.3

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

# HISTÓRIA

Ensino Fundamental

Brasília  
2010

## **Secretaria de Educação Básica**

**Diretoria de Políticas de  
Formação, Materiais  
Didáticos e de Tecnologias  
para Educação Básica**

**Coordenação-Geral de Materiais  
Didáticos**

### **Equipe Técnico-Pedagógica**

Andréa Kluge Pereira  
Cecília Correia Lima  
Elizangela Carvalho dos Santos  
Jane Cristina da Silva  
José Ricardo Albernas Lima  
Lucineide Bezerra Dantas  
Lunalva da Conceição Gomes  
Maria Marismene Gonzaga

### **Equipe de Apoio Administrativo**

Gabriela Brito de Araújo  
Gislenilson Silva de Matos  
Neiliane Caixeta Guimarães  
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

## **Coordenação da obra**

Margarida Maria Dias de Oliveira

### **Autores**

Décio Gatti Júnior  
Elison Antonio Paim  
Flávia Eloisa Caimi  
Juçara Luzia Leite  
Itamar Freitas  
Maria Telvira da Conceição  
Marlene Cainelli  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

### **Leitores Críticos**

Andrea Delgado  
Maria Inês Sucupira Stamatto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
PAULO – UNIFESP

Instituição responsável pelo processo  
de elaboração dos volumes

- 1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.
- 2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 156.772 exemplares  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70047-900  
Tel.: (61) 2022 8419

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	7
INTRODUÇÃO .....	9
MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA	
<i>Capítulo 1</i>	
O que se ensina e o que se aprende em História.....	17
MARLENE CAINELLI	
<i>Capítulo 2</i>	
Os tempos que a História tem ... ..	35
SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA	
<i>Capítulo 3</i>	
Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?.....	59
FLÁVIA ELOISA CAIMI	
<i>Capítulo 4</i>	
Lembrando, eu existo .....	83
ELISON ANTONIO PAIM	
<i>Capítulo 5</i>	
Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de História .....	105
DÉCIO GATTI JÚNIOR	

*Capítulo 6*

O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afrobrasileira no ensino de história .....131

MARIA TELVIRA DA CONCEIÇÃO

*Capítulo 7*

A experiência indígena no ensino de História ..... 159

ITAMAR FREITAS

*Capítulo 8*

Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade ..... 193

JUÇARA LUZIA LEITE

# Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

*Ministério da Educação*

# Introdução

*Margarida Maria Dias de Oliveira\**

## **A História nas salas de aulas brasileiras**

O senso comum sobre a disciplina História, partilhado, inclusive, por parte dos profissionais de outras áreas de conhecimento, concebe a História como o resgate de todo o passado de todas as sociedades. Essa visão não é de todo desproposita. Ela é tributária do enorme prestígio das concepções tradicionais de História, conhecidas pelas denominações de “positivista”, “metódica” e que foram preponderantes na escrita da História no século XIX e, com algumas modernizações, na história escolar, pelo menos em nosso país, durante significativa parte do século XX.

A necessidade de superação dessa visão é coerente, tanto com um consenso entre os profissionais de História sobre a natureza dos estudos históricos quanto com concepções de educação que entendem o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes.

Além disso, a importância dessa diferença (senso comum sobre a natureza do conhecimento histórico e o entendimento dos especialistas da área) impõe-se hoje como um dos grandes desafios dos profissionais de História. O fosso que existe entre o que a

---

\* Doutora em História. Professora de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

sociedade entende como história e o que concebem seus profissionais é imenso!

A polissemia da palavra História é oportuna para lembrarmos que as diferenças de significados denotam uma operação de ruptura. A História vivida ou o processo histórico refere-se às experiências vivenciadas pelas diversas sociedades, mas este passado não pode ser recomposto em sua totalidade, não há como resgatar o passado na sua inteireza.

A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica. É importante ressaltar, ainda, que essas motivações são sempre desencadeadas no presente. Como bem afirma Antoine Prost:

Em vez de uma essência eterna, de uma idéia platônica, a disciplina chamada história é uma realidade, em si mesma, histórica, ou seja, situada no tempo e no espaço, assumida por homens que se dizem historiadores e que são reconhecidos como tais, além de ser aceita como história por diversos públicos. Em vez de uma história *sub specie aeternitatis*, cujas características tivessem atravessado, sem qualquer alteração, as vicissitudes do tempo, existem diferentes produções que os contemporâneos de determinada época estão de acordo em considerar como história: ou seja, antes de ser uma disciplina científica – segundo sua pretensão e, até certo ponto, conforme ela o é efetivamente –, a história é uma prática social (PROST, 2008, p. 13).

## **História: pesquisa e ensino**

Então, o que produz o profissional de História?

Entendo que esse profissional produz conhecimentos históricos em duas dimensões: na pesquisa acadêmica e no ensino escolar.

Produzir conhecimento histórico na pesquisa acadêmica é partir de uma problemática tendo o tempo como categoria principal. Faz-se uma investigação por meio de fontes, utilizando instrumentos

teóricos e metodológicos e consubstancia-se o resultado desse caminho percorrido em um texto acadêmico.

Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar. Suas particularidades justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar.

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

Ora, as etapas de produção do conhecimento histórico, elencadas anteriormente, são também a base para o ensino de História.

A base do ensino de História origina-se da metodologia histórica. A diferença é que tal procedimento realiza-se em conjunto com os alunos e com fins específicos para a compreensão desse processo de produção do conhecimento, fazendo com que se torne claro como é produzida a pesquisa histórica:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utiliza-se o livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova).

A teoria do conhecimento histórico é que especifica o olhar de História. É isso que fundamenta a necessidade do ensino de História, será essa a base para que o aluno pense historicamente.

Dito de outra forma: por que ensinamos História? Porque a forma de produção do conhecimento histórico compreendido pelo ensino e construído como conhecimento pelos alunos é que diferencia esse conhecimento dos outros e que dá condições ao ser humano

de pensar historicamente e de reconhecer-se como sujeito de uma sociedade diferente de outras sociedades que convivem no mesmo tempo ou que se construíram em tempos históricos diferentes.

## **Ensino-aprendizagem de História e formação do cidadão**

É a teoria da História que fundamenta o ensino de História, logo, a compreensão (e transformação) da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico.

Contudo, se, no que concerne à educação básica, pensar historicamente é o objetivo principal, então, impõe-se outra discussão, apontada por Laville:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (LAVILLE, 1999, p. 135).

Diante dessa constatação, haveria espaço no ensino de História para a formação consciente, mas autônoma dos estudantes? Ou, necessariamente, o ensino de História é a formação cidadã dentro dos parâmetros da sociedade englobante?

A formação autônoma é utópica? A ligação com a formação cidadã não multiplica os riscos do ensino de História de certa ideologia?

Para o ensino de História, essas questões são centrais e definidoras de debates que precisam ser travados, inclusive, para delimitação de parâmetros que norteiem propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, programas.

## **Enfrentamento teórico e conexão com a sociedade**

Por esse motivo, esse livro que chega agora as suas mãos discute: 1) os parâmetros e conceitos fundantes da área, ou seja, como se selecionam conteúdos, o que é a história local, a categoria *tempo*

no estudo da História e os conceitos de memória e patrimônio e 2) os desafios do ensino de História e a formação cidadã, tanto no que concerne às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto no que diz respeito às demandas de ações afirmativas dos movimentos sociais, do ponto de vista da produção e especificidade do conhecimento histórico.

Dividida em oito capítulos, essa publicação teve como norteadores três princípios: 1) os textos deveriam expressar o conhecimento que vem sendo produzido por pesquisadores, ou seja, deveriam conter uma base teórica e metodológica e que explicitassem os impasses do ensino de história atual; 2) deveriam basear-se nos conteúdos que tratam os livros didáticos de História disponíveis nas escolas do ensino fundamental e que, portanto, estão na pauta de trabalho dos docentes em todo o país; 3) que apresentassem, considerando os pontos anteriores, sugestões de atividades, procedimentos, tratamentos para serem apropriados pelos professores e traduzidos nas suas práticas de sala de aula.

Consideramos que os quatro primeiros textos: *O que se ensina e o que se aprende em História* (Marlene Cainelli), *Os tempos que a história tem...* (Sandra Regina Ferreira de Oliveira), *Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?* (Flávia Eloisa Caimi) e *Lembrando, eu existo* (Elison Antonio Paim), condensam discussões que são fundamentos centrais para o ensino de História: a seleção de conteúdos, o tempo como categoria central da nossa área, os estudos sobre História regional e as interfaces com a memória.

Os quatro textos seguintes: *Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de História* (Décio Gatti Junior), *O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afrobrasileira no ensino de história* (Maria Telvira da Conceição), *Sociedades indígenas: outra lógica de vivência* (Itamar Freitas), *Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade* (Juçara Luzia Leite) também enfrentam questões fulcrais do ensino de história na atualidade, mas a partir da perspectiva construída pelas demandas dos movimentos sociais e pela consolidação da democracia em nosso país.

Todos os textos são demonstrativos do esforço desses docentes e pesquisadores sobre o ensino de história com ampla experiência na formação de professores e comprometidos com a qualificação contínua da educação pública.

## Demandas sociais exigem novos debates teóricos

Ainda como contribuição às reflexões aqui apresentadas, gostaria de lembrar o verdadeiro imbróglio que caracteriza hoje, no ensino de História: as referências às memórias, a diferenciação com a memória histórica e as influências de ambas na história ensinada.

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições, classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Embasadas numa das visões que a sociedade guardou, muitas vezes, partindo dessa memória, grupos ou indivíduos compõem um conhecimento que vai de encontro a ela.

O profissional de História deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente – e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter clareza de que a memória influencia a história, e a história influencia a memória.

Por outro lado, o pesquisador e o professor de História precisam refletir – e o segundo, como dever de ofício – e ter clareza do momento em que é recomendável, necessário, desejado, (para o público com que trabalha) conhecer narrativa(s), confrontá-la(s), interpretá-la(s) e compreendê-la(s).

Essas várias operações pressupõem aprendizados, como nos lembra Ariès:

*Ela deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário (ARIÈS, 1991, p. 12).*

Nessa perspectiva, há a necessidade do reconhecimento das várias memórias e de que **nenhuma** secreta a verdade histórica. Além disso, é fundamental estabelecer as diferenças entre essa memória e a história produzida pelos historiadores, ou seja, produzida pela pesquisa histórica.

Tem-se observado uma simplificação dessa questão, como se houvesse apenas uma memória, no máximo, duas. Uma oficial, identificada com o governo e a outra, que seria a produzida nas

academias. A oficial é vista como falsa, e a acadêmica, como distanciada do povo.

É preciso notar que alguns livros didáticos e algumas publicações de divulgação têm propugnado o resgate da memória como porta-voz de grupos historicamente excluídos. Essa fala – a partir da história oral ou mesmo através de outras fontes documentais – tem sido equiparada à produção da pesquisa histórica e mal entendida como detentora da verdade num processo de sacralização da voz popular.

É preciso não cometer o equívoco de colocar-se a memória – principalmente na 1ª fase do ensino fundamental – como substituta do ensino de História. A memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral pode até ser mais atraente para as crianças, pode apresentar outras possibilidades para o processo histórico, mas não deve substituir a informação fornecida pela pesquisa histórica.

Infelizmente, esse é um procedimento comum. Na impossibilidade de levar os membros mais idosos da família para as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizam-se, inclusive, as famosas “entrevistas” como tarefas escolares para servirem de subsídio ou, até mesmo, como recurso para contar como era a rua, o bairro, a cidade, como viviam as pessoas.

Na base da utilização deste, assim chamado, novo recurso, está a ideia de que as memórias dos mais velhos são o contraponto à História dos “grandes homens”, oficial, e esta última definida como chata, enfadonha, desinteressante e outros adjetivos que, infelizmente, têm sido costumeiramente associados ao ensino de História.

Qual o problema?

Essas falas, geralmente, reproduzem um passado idealizado. A memória é aí utilizada sem nenhuma criticidade, e outras questões sobre as quais os profissionais, já há bastante tempo, vêm refletindo e discutindo. Não se questiona sobre os papéis do entrevistador e do entrevistado, das intervenções de quem pergunta, como pergunta, em que condições pergunta, da mesma forma, da imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa.

É preciso ter em mente que os depoimentos não substituem a pesquisa histórica nem o conhecimento por ela produzido. A ideia de *posso testemunhar porque vi* é tão inebriante quanto falsa e não constitui nenhuma garantia de verdade. O depoimento oral, como a informação extraída de qualquer outro tipo de fonte é condicionado pelo tempo, espaço e sociedade que o produziu.

Jacques Le Goff, no livro **História e Memória**, acrescenta as preocupações com as retificações que devem ser feitas a essa memória por meio da escola e da mídia.

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media* corrija esta história tradicionalmente falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros (LE GOFF, 1996, p. 29).

É fundamental ressaltar que essa argumentação não tem por objetivo inutilizar as iniciativas por um ensino de história mais significativo, mas sim problematizar esse mesmo ensino a partir das especificidades da produção do conhecimento histórico. Além disso, queremos afirmar que nós, professores de História, precisamos enfrentar a discussão sobre quais critérios, parâmetros, diretrizes utilizaremos para garantir a educação histórica necessária ao cidadão brasileiro.

## Referências

ARIÈS, Philippe. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991 p. 12.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas**: debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História. São Paulo, 1999, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999 .

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

# O que se ensina e o que se aprende em História

Marlene Cainelli\*

“A História não é uma disciplina a parte; é uma maneira de pensar todos os problemas humanos”.  
(Vitorino Magalhães Godinho).

E se não ensinássemos história? O que aconteceria? E se substituíssemos a disciplina de história por outra? Quais os problemas que isto acarretaria na formação de nossos alunos? Quais conteúdos que a disciplina história ensina que deixariam de ser ensinados? Isto traria algum prejuízo para as crianças e para os futuros adultos? Enfim, para que serve o ensino de História? Qual a importância do seu estudo? Segundo Gaddis (1998, p.26)

O estudo do passado não é um guia seguro para prever o futuro. Poderíamos dizer que o conhecimento do passado nos prepara para o futuro, expandindo nossa experiência, fazendo com que possamos aumentar nossas habilidades, nossa energia e se tudo for bem, nossa sabedoria.

E como sabemos sobre o passado? O “cego”<sup>1</sup> Faustino, personagem do romance “Viva o povo Brasileiro” de João Ubaldo Ribeiro, fala sobre isto ao definir o que é a História:

\* Doutora em História. Professora de Metodologia do Ensino de História e do Mestrado em Educação Universidade Estadual de Londrina.

<sup>1</sup> A forma de se referir ao Personagem Faustino é do autor João Ubaldo Ribeiro. É importante no texto porque indica que apesar da deficiência visual consegue enxergar o que é História.

Mas explicou o cego, a História não é só essa que está nos livros, até porque muitos dos que escrevem livros mentem mais do que os que contam histórias de Troncoso. (...) Toda história é falsa ou meio falsa, e cada geração que chega, resolve o que aconteceu antes dela, e assim a História dos livros é tão inventada quanto a dos jornais, onde se lê peta de arrepiar os cabelos. Poucos livros devem ser confiados, assim como poucas pessoas, é a mesma coisa.

Além disso, continuou o cego, a História feita por papéis deixa passar tudo aquilo que não se botou no papel, e só se bota no papel o que interessa (...). Então toda História dos papéis é por interesse de alguém.

E tem mais, falou o cego, o que para um é preto como carvão, para outro é alvo como jasmim. ("...") que para um é importante, para outro não existe. (RIBEIRO, 1984, p.121).

Como então, pensando como o personagem do livro, nós, professores, ensinamos história em sala de aula? Como este conhecimento que temos sobre o passado transforma-se em conteúdos a serem ensinados e qual a importância destes conteúdos para a formação de nossos alunos?

Segundo o historiador Winock,

A história (...) contribui, em primeiro lugar para entendermos o mundo presente. Como em uma cidade coexistem através da arquitetura, das crenças, dos mitos e superstições do passado e presente. A história ajudaria a decifrar esta paisagem. A História também ajudaria a entender que além de tudo o que está gravado na pedra ou sepultado debaixo da terra as atitudes e os comportamentos humanos perante a doença, o sofrimento, a morte, as idades da vida não são eternos. Pertencem à temporalidade, têm um princípio e um fim. A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas (WINOCK apud MATTOZZI, 1998, p.26).

A pergunta que podemos fazer é como tendo esta ideia do sentido de história podemos ensinar história para crianças? Pensando que antes de qualquer coisa esta história precisa levar em consideração que a criança é capaz de aprender história e pensar historicamente. Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um. Este pensar se concretiza a partir da constituição da narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo os princípios e regras da ciência da história (RUSEN, 2001).

Da mesma forma que o saber da história se interessa pelos grupos humanos, pelas relações entre eles e pelo meio ambiente, o ensino da história precisa se relacionar com os sujeitos que aprendem começando pela tarefa de ensinar aos alunos a sua história e seu papel enquanto sujeitos históricos. Para esta tarefa podemos aproveitar os livros didáticos para o segundo ano do ensino fundamental, que se dedicam em sua maioria a estudar a vida da criança e seu entorno.

Vejam um exemplo de atividade que podemos realizar utilizando esta perspectiva.

### **A HISTÓRIA NO OLHAR DAS CRIANÇAS**

*A história que a criança consegue contar:* A história nos depoimentos  
Depoimento das crianças sobre suas histórias: que história é essa que a gente carrega e transporta junto com a nossa vida?

*A história que a criança consegue ver:* A história na fotografia  
A criança traz para escola fotos de sua trajetória no tempo começando a perceber que a história é esta experiência. Por que escolhi estes registros e não outros?

*A história que a criança consegue ler:* A história nos documentos escritos  
A criança traz para escola documentos escritos sobre sua vida, certidão de nascimento, carteira de vacinação,  
Ao final da atividade a criança ao pensar sobre sua vida pode perceber que produziu uma história compondo documentos, informações e memórias, transformando as lembranças e relíquias pessoais em documentos históricos que podem contar histórias de pessoas e de lugares. Assim consegue entender como o historiador seleciona os documentos para compor uma história.

Adaptado de SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BRAGA, Tânia. Recriando histórias de Araucária. Universidade Federal do Paraná, 2008.

A seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, manuais curriculares e livros didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de história caracteriza-se antes de qualquer coisa por disputas em torno da memória e constituição da nação e de seus sujeitos. Cada sociedade marca e reproduz passados ancorados na história que os contam. Todas as culturas necessitam de um passado, mas nem sempre este passado é aquele referendado pela investigação histórica.

O que ensinamos de história na escola é parte dos conhecimentos historiográficos produzidos pelos historiadores e ainda uma parte destes conhecimentos é aquele que está nos programas de cursos e currículos para as disciplinas e também nos livros didáticos.

O fato de termos que selecionar conteúdos e fazermos escolhas sobre o que ensinar no ensino de história nos remete a uma questão importante: Tudo é História? Como converter esta imensidão de possibilidades em escolhas? Segundo Eric Hobsbawm (1998, p.71), “todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção”.

Selecionar conteúdos é uma tarefa difícil. Como o professor das séries iniciais que trabalha com todos os conteúdos consegue selecionar matérias para todas as séries? No caso do ensino de história, o livro didático auxilia na seleção de conteúdos e de procedimentos didáticos, ajudando a entender como se processa o conhecimento na área de história dialogando através do manual do professor. Uma tarefa importante é entender como os livros didáticos selecionam os conteúdos. Qual a história do ensino de história? Os conteúdos ensinados sempre foram os mesmos?

## **A história do ensino de história e a seleção de conteúdos nos livros didáticos**

Quando a disciplina de história é instituída no Brasil em meados do século XIX, os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados remontavam a questões da história da civilização europeia, mais precisamente da civilização ocidental. O desenvolvimento destes

conteúdos indicava que cada fato histórico era único e sem possibilidade de repetição, a história deveria ser reconstituída de forma objetiva sem subjetividades para ser considerada como verdadeira e assim sendo científica.<sup>2</sup>

É também neste período de constituição dos estados nacionais que a história ganha seus objetivos mais duradouros, ou seja, servir de instrumento para consolidação dos estados nacionais constituindo-se em espaços de propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados representados por seus comandantes. No caso brasileiro estas características dos conteúdos escolares se tornam preponderantes após a proclamação da república com a introdução de História do Brasil nos currículos das escolas primárias e secundárias. Neste período, a definição dos conteúdos escolares coube a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II<sup>3</sup>, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>4</sup>, que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro.

É a partir da constituição deste que se consolida em livros e na escola a História nacional que tem como modelo alguns fatos que acabariam por transformar-se em referência em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos torna-se indicativo de conteúdo a ser ensinado e divulgado sobre a história do país. O descobrimento

---

<sup>2</sup> Esta forma de entender o conhecimento histórico foi durante muito tempo considerada como a única maneira de pensar o conhecimento histórico, que deveria ser objetivo, racional e produzido a partir de documentos escritos e oficiais. Na teoria da história esta forma de produzir conhecimento ficou conhecida como História metódica.

<sup>3</sup> O Colégio D. Pedro II, antigo colégio dos órfãos de São Pedro, foi criado em 1837 por decreto do regente Pedro de Araújo Lima. Considerado um dos marcos da educação secundária brasileira, seus professores participaram da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História, 2004, p.10).

<sup>4</sup> IHGB, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foi criado em 1838 com a missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de história. (...) Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola. Do IHGB ela passaria diretamente às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto (FONSECA, Thaís Nívea. História e Ensino de História, 2006, p. 46).

do Brasil, a independência brasileira, entre outros fatos, são vistos como os marcos fundadores da História do Brasil, contada a partir de 1500 quando os europeus aportaram em nosso território.

Estes conceitos e referências cronológicas, definidos a partir da formação dos estados nacionais, acompanharam o ensino de história por vários anos. O processo de consolidação da disciplina de história nos currículos das escolas brasileiras sempre envolveu uma grande discussão em torno da história pátria. Diante dos objetivos em torno de referendar a constituição de uma nação, a história do Brasil institucionalizou-se enquanto conteúdo escolar como uma história basicamente relacionada a questões políticas. Seguindo esta direção os livros didáticos selecionaram os conteúdos tendo como referencial a história política do país e da Europa.

Durante quase todo século XX os conteúdos relacionados à história política foram predominantes no ensino de história. Os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes contemplavam como conteúdos a história das instituições políticas brasileira, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder sejam por guerras, revoluções ou revoltas.

Na década de 1980, no Brasil, uma das mudanças historiográficas que produziu alguma interferência na seleção de conteúdos e na produção de livros didáticos, foi a história marxista<sup>5</sup> causando um grande impacto principalmente na forma de abordagem dos velhos conteúdos políticos. A teoria marxista modificou a forma de composição dos conteúdos ao pressupor como objetivo para o ensino de história a constituição de cidadãos com capacidade de crítica do social. No que se refere à produção de livros didáticos de história o paradigma marxista modificou a estrutura dos manuais ao organizar os conteúdos a partir das questões econômicas e da luta de classes.

Neste período estamos falando de mudança que diz respeito à forma de abordagem de conteúdos tradicionais no ensino de história, mas não há ainda o propósito de pensar os conteúdos escolares na perspectiva daquilo que significam para as crianças e adolescentes.

---

<sup>5</sup> A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a práxis social e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo conhecimento é útil para atuação da realidade hodierna ( BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 145).

A seleção dos conteúdos é pensada a partir daquilo que significam enquanto domínio do saber disciplinar dos professores e não se vinculam a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida em sua condição social cultural (BITTENCOURT, 2004, p.137).

Os conteúdos tradicionais trabalhados no ensino fundamental começam a sofrer alterações significativas apenas em meados do século XX. A renovação temática e a inclusão de novos objetos proporcionaram mudanças significativas no entendimento do que vêm a ser conteúdos em História. Temáticas como mulheres, crianças, religiosidades e porque não dizer temas relacionados à própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos, temporalidade começam a fazer parte dos conteúdos.

Como parte deste processo de mudança foi proposto pelo governo federal os novos parâmetros para a educação básica no Brasil, através da promulgação da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciando uma nova forma de pensar a aprendizagem. Segundo Holien Bezerra (2003 p.37), os objetivos da educação básica não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

Esses objetivos para o ensino de história mediam a partir deste momento a elaboração de obras didáticas e seleção de conteúdos para as séries iniciais tendo como parâmetro a ideia de que aprender história estaria relacionado com o entendimento do aluno de conceitos básicos para a apreensão do conhecimento histórico. Entre estes conceitos entendidos como fundamentais para o ensino de história estariam os conceitos de tempo, espaço e sociedade.

Como foco irradiador de seleção de conteúdos para as séries iniciais a partir da década de 1990 os PCN<sup>6</sup> (1997, p.34) de História delimitaram assim o que deveria ser ensinado:

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos pelo Ministério da Educação no ano de 1996, constituindo-se em diretrizes que orientam a educação básica no Brasil e são elaborados por disciplinas. Não é obrigatória sua utilização como referência.

Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte.

A partir desta década este documento se torna em grande parte referência do que seriam os conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental. Os PCN são construídos como parâmetros de ensino a serem observados nas elaborações de currículos nos estados e municípios brasileiros.

Outro foco irradiador de seleção de conteúdos é o livro didático. Nas séries iniciais do ensino fundamental a importância do manual didático na definição de conteúdos de história a serem ensinados é muito grande. Nós, professores, acabamos por nos apoiar constantemente nos materiais didáticos em busca de sustentação para nossas práticas em sala de aula. A escolha dos conteúdos e os métodos de ensino acabam por ser definidos de forma geral pelo livro didático que selecionamos seja pela falta de tempo ou mesmo pelas dificuldades em conseguir outros materiais de apoio.

Nesse sentido, não podemos esquecer que o livro didático como disseminador de conteúdos autorizados e legitimados pela ciência da história também tem que ser discutido como formador de identidades e fiel depositário de memórias e valores.

Os livros didáticos de história para as séries iniciais cumprem diversas tarefas desde aquela anunciada por Chopin (2004, p.553) “como a função referencial, ligada à tradução dos conteúdos de ensino presentes nos programas e currículos”, até a questão central da seleção de conteúdos em história como, por exemplo, no que diz respeito ao ensino de história local. De acordo com Circe Bittencourt (2004, p.168),

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho, lazer - e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

A história local como conteúdo nas séries iniciais ganha importância se nos aproximarmos do sentido atribuído por Vygotsky (1998) para a aprendizagem da história, assim o professor ao escolher como conteúdo possibilidades de desenvolver na criança capacidade de se articular com seu mundo a partir do seu entorno permite que ela desenvolva as condições para a apreensão do conhecimento histórico.

O estudo da história local faz parte da cultura escolar brasileira desde o Império. Estudava-se a História das províncias e depois do estado da Federação ao qual pertencia o aluno. Esta história local ou regional integrou os programas escolares da escola elementar no Brasil com o objetivo de criar um sentimento de pertença e identidade com o território, a terra natal. Segundo Bittencourt (2004), este sentimento, que antecipou a constituição de uma identidade nacional, justificava e justifica plenamente a inserção das histórias dos Estados como conteúdo histórico escolar.

A utilização de livros didáticos de história pode auxiliar a ensinar história no ensino fundamental, mas também pode criar alguns problemas como, por exemplo, entender a história como algo pronto e acabado, com conteúdos pré-definidos sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Este entendimento de como ensinar história pode levar a um ensino que não desenvolve algo muito importante enquanto função do ensino de história que é orientar os problemas da vida prática (RUSEN, 2001).

É necessário que ao escolhermos os conteúdos de história tenhamos em mente a perspectiva da formação do pensamento histórico e a importância da narrativa como método de aprendizagem em história. Nesse sentido, a essência do ensino seria a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação (MATTOZZI, 1998). Outro fator importante no desenvolvimento do pensamento histórico estaria relacionado ao levantamento de hipóteses. E principalmente não ensinar história como repetição mecânica, mas como experiências únicas complexas que constituíram a perspectiva de um ensino consciente em História.

Para termos uma aprendizagem em história com possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, as narrativas apresentadas nos livros didáticos deveriam contemplar em seu conteúdo descrição, análise e explicação, além do levantamento de evidências e hipóteses. No entanto, este tipo de narrativa não é comum nos livros didáticos das séries iniciais, portanto temos, quando ensinamos história, que preencher as lacunas deixadas por estes textos.

Vejam os exemplos de como podemos trabalhar com uma narrativa de um livro didático e como mesmo com uma narrativa apenas descritiva podemos realizar um trabalho em história que priorize o pensamento histórico e não apenas o acúmulo de informações.

Usemos como exemplo um livro para o segundo ano do ensino fundamental que trabalha o **CONTEÚDO MORADIA**

*Narrativa do livro didático:* “Há muito, muito tempo, os seres humanos viviam de forma bem diferente da nossa! Não existiam cidades, nem vilas ou aldeias, e as moradias também eram diferentes das de hoje em dia. Essa época é conhecida como pré-história. (...) Eles se abrigavam em cavernas, grutas, ou qualquer outro lugar onde pudessem se proteger do frio, da chuva e dos animais selvagens. Também faziam abrigos simples, usando folhas, gravetos e ossos. Com o passar do tempo o ser humano aprendeu a plantar e precisava aguardar o crescimento dos seus cultivos. Tornou-se então produtor, tendo menos necessidade de se deslocar em busca de alimentos. A agricultura levou-o, assim a mudar seu modo de vida. Permanecendo mais tempo no mesmo lugar, os grupos começaram a construir casas mais sólidas e seguras. Para isso, utilizavam pedras e também barro, usado para fazer paredes, telhas e tijolos.”

*O trabalho com a temporalidade* – relação-passado/presente – Trabalhar com os alunos as expressões “Há muito, muito tempo” e “Com o passar do tempo”.

*O trabalho com o espaço* – onde se desenvolve a história/um olhar para o meu lugar e para outros lugares.

*O trabalho com os conceitos em história* – pré-história, documento histórico, temporalidade.

*O trabalho com as explicações/hipóteses* – explicação do porque as moradias foram mudando. O texto aborda apenas a informação que era diferente, mas não trabalha com o porquê foram mudando, levantar hipóteses sobre os motivos que levaram a mudanças. Assim como a informação de que as cidades eram diferentes? Qual o motivo? Onde estavam as diferenças.

*O trabalho com as continuidades e as mudanças:* o motivo pelo qual as pessoas se abrigavam no passado e hoje.

*O trabalho com o significado do entendimento da história:* trabalhar o sentido de que as pessoas não construíam casas como as nossas não porque não tinham condições ou porque faltavam técnicas e conhecimento e sim porque não necessitavam, seu estilo de vida e necessidade eram outros. Protegiam-se do frio e dos animais e nós nos protegemos do que?

A escolha de conteúdos em história precisa estar articulada com os objetivos para seu ensino. Um dos objetivos principais para este ensino seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com as suas vivências prévias. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não.

Como seria, em sala de aula, um trabalho voltado para a construção de um conhecimento consciente em história? Pensemos nas operações cognitivas que um aluno faz ao aprender história por meio da leitura de um texto no livro didático: ele lê, geralmente responde a algumas questões, e depois é solicitado que “reproduza” as informações que retirou do texto em avaliações ou outros trabalhos. Neste tipo de trabalho, ainda que ocorram determinados processos de aprendizagem, estes só se tornam conhecimento consciente e proporcionam desenvolvimento do pensamento histórico se, além de compreender as informações contidas no texto, o aluno também compreenda que aquelas informações do livro didático são parte de produções historiográficas produzidas enquanto conhecimento e por isto é necessário que a partir do conteúdo posto no livro didático questionar, interrogar, levantar hipóteses sobre a narrativa do livro.

Este sentido do ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pelos livros didáticos e pela historiografia. Aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos. A experiência de cada um nesse sentido se expandiria com a compreensão das experiências dos outros (BARCA, 2009). Diante desta perspectiva para o ensino da disciplina, a seleção de conteúdos e a definição do que seria a matéria a ser ensinada precisaria antes de qualquer coisa levar em conta a experiência histórica de nossos antepassados organizados no conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores.

A mudança mais complexa nesta forma de pensar o ensino de história é a relação que mantemos com o livro didático da disciplina. Neste tipo de metodologia e de entendimento dos conteúdos históricos o livro não poderia ser considerado como detentor de saberes inquestionáveis. O livro serviria de articulador dos conteúdos históricos que seriam trabalhados em sala de aula. A seleção de conteúdos se daria pela organização do trabalho didático tendo como pressuposto as ideias históricas dos alunos. Como poderíamos em sala de aula aplicar esta metodologia? Tendo como objetivo orientar as propostas e escolhas de conteúdos a partir da realidade dos alunos e dos seus conhecimentos sobre os conteúdos das suas ideias históricas. É importante que nas aulas de história o conhecimento que cada aluno traz de casa sobre o tempo, o espaço e a história sejam considerados também motivadores para nossas aulas.

A utilização do livro didático e a seleção de conteúdos em parte determinadas pelos currículos e programas faz com que ao ensinarmos história acabemos por priorizar certas habilidades ou operações mentais de cunho mais didático do que relacionados ao pensamento histórico. Como por exemplo: resumir, selecionar, sintetizar, comparar. Neste caso, a aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades, que formam o pensamento histórico como deduzir, inferir, levantar hipóteses, narrar, fica perdida. Desta maneira, o registro do conhecimento histórico realizado em sala de aula acaba por provocar uma separação entre as formas de aprender a pensar e as formas de pensar com e a partir da história, ou seja, entre a aprendizagem e seu objeto (GRENDEL, 2009).

### **A narrativa histórica como possibilidade metodológica em aulas de história nas séries iniciais**

Entendemos que o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino de história desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso desenvolver o pensar historicamente, que pode ser percebido nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não podemos colocar em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada no desenvolvimento do pensamento histórico. O que precisamos é articular a possibilidade de desenvolvimento do pensamento e o trabalho com os conteúdos históricos.

Seria possível ensinar história para crianças articulando ludicidade, pertencimento, cotidianidade e os fundamentos da ciência histórica? Essa preocupação segue o raciocínio defendido por Hilary Cooper (2006, p.73), que argumenta:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e desenvolvimento do pensamento histórico, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa.

Ensinar história nas séries iniciais na perspectiva de proporcionar aos alunos se entenderem no tempo em que vivem a partir do entendimento dos sujeitos de outros tempos e lugares pressupõe a possibilidade da compreensão desta história através da narrativa. A perspectiva que trabalhamos a narrativa neste momento é ancorada nas ideias de Husbands. Este autor entende a narrativa escolar como uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Para ele, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com outros (HUSBANDS, apud, GEVAERD, 2009, p.142).

Para Husbands, trabalhar com a narrativa escolar implicaria alguns procedimentos importantes no desenvolvimento das aulas de história, por exemplo, para conseguir o objetivo de compreensão da história através da narrativa o professor precisaria não só contar histórias aos seus alunos, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua naturalidade, assim como da sua lógica. É preciso envolver a história narrada em dúvidas. O que significa relacionar as histórias a alguns princípios organizadores como: as ideias de causa, continuidade, mudança (HUSBANDS apud, GEVAERD, 2009).

A aprendizagem da história desta forma leva em consideração e importância não os conteúdos dados como naturais para a história, mas as narrativas sobre os acontecimentos, vinculando o narrar a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se

presente no quadro cultural da orientação para vida prática contemporânea (RUSEN, 2001, p. 55).

Vejamus uma possibilidade de articulação entre os conteúdos que relacionam as ideias históricas dos alunos e o conhecimento histórico produzido sobre o mesmo tema.

**TEMA: IMIGRAÇÃO – CONTEÚDO: FONTES, EVIDÊNCIA, HIPÓTESES, IMIGRAÇÃO BRASILEIRA**

Espaço: (aqui o espaço é o da cidade onde vive a criança)

Tempo: duas temporalidades: o presente (tempo da criança) e o passado (tempo dos avós, bisavós, antepassados)

Ex: *Minha narrativa*: (Os alunos contam as histórias dos seus antepassados) “Meu bisavô era um menino que nasceu em um orfanato no interior da Itália. Minha bisavó nasceu em um navio vindo da Itália para o Brasil. Eles se conheceram no Rio Grande do Sul e tiveram doze filhos, muitos netos e bisnetos, sendo que sou um deles”.

*Narrativa do historiador*: “A imigração é o movimento de pessoas que deixam sua terra natal em busca de oportunidades em uma nova terra. O Brasil, a partir do século XIX iniciou políticas de incentivo à imigração atraindo imigrantes das mais diversas origens, como italianos, alemães, espanhóis, japoneses, portugueses.”

*Narrativas de outros*: (personagem da História): entrevista com um imigrante:

*Minha narrativa+narrativa do historiador+personagem da história = Narrativa histórica/conhecimento produzido*

Adaptado de SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BRAGA, Tânia. Recriando histórias de Araucária. Universidade Federal do Paraná, 2008.

A narrativa escolar seja a do livro didático, a do professor ou a do aluno, precisa acima de tudo resolver problemas com a perspectiva de expressar ideias em torno do conhecimento histórico. A narrativa demonstra a relação entre consciência histórica, valores morais e argumentação (RUSEN, 1993, p.64). Gago, (2009, p.180) entende a narrativa histórica como o recontar o que aconteceu constituindo este recontar não uma simples descrição, mas também uma explicação. A narrativa histórica, entendida como explicativa tenta responder a questões do como e porque existiram as situações do passado em estudo.

O trabalho com o pensamento histórico exige que as ideias dos alunos sejam levadas em consideração no momento da aprendizagem

como, por exemplo, as questões das hipóteses e da narrativa. É preciso solicitar aos alunos que levantem hipóteses sobre os conteúdos e elaborem narrativas faladas e escritas sobre as hipóteses levantadas. Nas séries iniciais, este tipo de conhecimento, que leva em consideração as ideias da natureza da história<sup>7</sup>, é mais significativo que os conteúdos tradicionais, pois se referem aos procedimentos necessários para se dialogar com a produção de conhecimentos Históricos. Por exemplo: Quando o professor em sua sala de aula apresenta a história do município para o aluno destacando os principais acontecimentos como data de fundação e os primeiros moradores, podemos afirmar que ele está trabalhando apenas com os conteúdos tradicionais, mas quando o professor provoca o conhecimento com o desenvolvimento do pensamento histórico através dos procedimentos de construção do conhecimento histórico, perguntando, questionando, trabalhando com documentação ele traz para o processo de ensino aprendizagem da história a evidência, a imaginação, a narrativa.

### Um exemplo concreto deste tipo de trabalho:

#### NARRATIVAS DIFERENTES SOBRE O MESMO TEMA

Tema: A história da minha cidade

*Primeiro passo:* A criança conta a história da sua cidade. Pode ser aquela que ela sabe ou pode ser uma história imaginada.

*Segundo passo:* Conhecimento histórico: narrativa historiográfica: o professor escolhe um texto de um livro didático e documentos históricos e constrói junto com os alunos uma segunda narrativa.

*Terceiro passo:* O professor pede para que a criança entreviste alguém sobre a história da cidade construindo uma terceira narrativa.

*Diferenças nas narrativas:* a criança é convidada a ler e refletir sobre as narrativas construídas. Terá que fazer um exercício de perceber no que as narrativas se diferenciam e naquilo que se aproximam e como os autores chegaram a suas conclusões.

*Quarto passo:* A partir das três narrativas a criança constrói uma nova narrativa sobre a história da cidade. Complementando, justificando, deduzindo como os autores construíram suas narrativas.

<sup>7</sup> Estamos chamando de ideias da natureza da história os conhecimentos relativos à produção do conhecimento histórico, como por exemplo, a explicação, as hipóteses, a evidência histórica, a imaginação e por fim a narrativa construída sobre o acontecimento trabalhado.

Quando ensinamos sobre a História, trabalhamos com acontecimentos que são selecionados enquanto conteúdos pela importância que representam nas sociedades. Nesse sentido, a História tenta compreender os atos humanos do passado. A história pode englobar uma época ou uma vida individual, o estudo de uma cidade ou de uma nação. “Estuda-se história para poder pensar o outro. Para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea. E que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a história é trabalhar a diferença, a tolerância”, como afirma a professora Elza Nadai<sup>8</sup>. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula precisa refletir esta forma de pensar a função do ensino de história, ou seja, trabalhar a diferença e a tolerância na formação de cidadãos conscientes da sua história e da história do outro.

## Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança: In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 53-76.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir (Orgs). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EdUFRN, 2008 p. 23-33.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos: Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: Karnal, Leandro (Org). **História na sala de aula: práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37-49.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais. In: OLIVEIRA, Margarida Dias; STAMATTO, Maria Inês Supucira (Orgs). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 89-98.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In: Barca, Isabel (org). **Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**: Universidade do Minho, 2006, p. 55-73.

---

<sup>8</sup> Elza Nadai, apud. Lagoa, Ana. História. O bonde que a escola perdeu. In: Revista Nova Escola. (São Paulo: Abril, n. 53, nov. 1991, p. 16).

FONSECA, Thaís Nívea. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GAGO, Marília. Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 175-196.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: O caso da história do Paraná**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria (et. all) (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p. 175-186.

GRENDHEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: um estudo a partir da análise de cadernos escolares**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

HOBSBAWN Eric. **Sobre a História**. Companhia das letras, 1998.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: *Revista O Estudo da História*, n. 3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 23-50

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Parâmetros curriculares nacionais: suas idéias sobre a História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p.9-18

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUSEN, Jorn. **Studies in metahistory**. Trad. Marcio E. Gonçalves. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipionne, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria (et. all) (Orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, p. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BRAGA, Tânia. **Recriando histórias de Araucária**. Universidade Federal do Paraná, 2008.

STAMATTO, Maria Inês. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História - Ensino fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007) In: OLIVEIRA, Margarida Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, p. 37-52.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina. A criança em diferentes cenários: Os aspectos socioculturais e sua influência na narrativa da História. In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA Almir (Orgs). **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EdUFRN, 2008, p. 47-52.

## Capítulo 2

# Os tempos que a História tem ...

*Sandra Regina Ferreira de Oliveira\**

O poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, apresenta a luta diária que o homem vivencia entre a vida e a morte. Vamos utilizar este poema para iniciar nossas reflexões sobre o homem, o tempo, a história e, porque não, a vida.

Na busca por uma vida melhor, Severino, retirante, sai de seu lugar e se descola com perspectivas de um futuro melhor. Ao se deparar com tantas dificuldades ele pensa em desistir e, em diálogo com Seu José, mestre carpina, questiona: “que diferença faria se em vez de continuar tomasse a melhor saída: a de saltar numa noite fora da ponte e da vida”. Neste momento, o grito da vida se sobrepõe à ideia de morte com o nascimento do filho de Seu José, mestre carpina.

Na retomada do diálogo com Severino, o retirante, argumenta:

Severino, retirante,/ deixe agora que lhe diga:/ eu não sei bem a resposta/ da pergunta que fazia,/ se não vale mais saltar/ fora da ponte e da vida/ nem conheço essa resposta,/ se quer mesmo que lhe diga/ é difícil defender,/ só com palavras, a vida,/ ainda mais quando ela é/ esta que vê, Severina/ mas se responder não pude/ à pergunta que fazia,/ ela, a vida, a respondeu/ com sua presença viva./ E não há melhor

---

\* Doutora em História. Professora de Metodologia de Ensino de História e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

resposta/ que o espetáculo da vida:/ vê-la desfiar seu fio,/ que também se chama vida,/ ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica,/ vê-la brotar como há pouco/ em nova vida explodida/ mesmo quando é assim pequena/ a explosão, como a ocorrida como a de há pouco, franzina/ mesmo quando é a explosão/ de uma vida Severina (João Cabral de Melo Neto).

Professor/a, o poema *Morte e Vida Severina* é uma narrativa que pode ser utilizada em sala de aula. Além da riqueza literária, o poema nos fornece elementos para trabalhos interdisciplinares envolvendo História (migrações), Geografia (relação do espaço com o trabalho) Ciências (esforço físico exigido no percurso Serra da Costela – Recife), Língua Portuguesa (estrutura poética) e Matemática (cálculos envolvendo o percurso, tempo, gasto de energia); dentre outras tantas ideias que você pode ter ao ler o poema e decidir trabalhar com o mesmo. Questões instigantes podem ser propostas aos alunos e desencadear estudos mais aprofundados sobre diversas temáticas, como sobre os deslocamentos populacionais – quando, porque, como e para quê Severino migra? Qual o percurso desta migração (neste trabalho a utilização de mapas é muito importante)? Hoje, o tipo de migração retratada no poema ainda existe? O que mudou? As pessoas migram da mesma forma e com a mesma intencionalidade? Quais as outras formas de deslocamentos populacionais que podemos identificar na atualidade? Quais as diferenças no contexto social brasileiro na época que João Cabral de Melo Neto escreveu o poema? Essas contextualizações de época podem ser pesquisadas pelos alunos e a profundidade destas pesquisas devem ser determinadas por você, professor, baseando-se na importância das mesmas no desenvolvimento do seu trabalho com a temática. Em algumas ocasiões uma pesquisa simples tendo por fonte a memória de pais e avós podem dar conta de responder “como foi a década de 1950 no Brasil?”. Em outras situações faz-se necessário adentrar em aspectos mais específicos e outras fontes devem ser buscadas: livros, documentos, documentários, jornais, etc. Cabe a você, professor, fazer escolhas a partir de sua intencionalidade pedagógica. O importante é sempre registrar o conhecimento advindo das pesquisas: em painéis a serem expostos nas paredes da sala, nos cadernos, ou gravados.

E qual seria a relação entre este poema e um texto no qual se pretende dialogar com o professor dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do tempo enquanto noção básica para a aprendizagem histórica? Nossa condição de seres vivos nos coloca frente ao tempo de forma que o concebemos, a princípio, de maneira finita: morreremos. No entanto, nossa condição humana também nos impele a buscar novas perspectivas, como faz Severino. Esta relação – luta pela vida/certeza da morte – que a princípio parece dual é o combustível de nossa existência. E quando quase não podemos mais, renovamos ciclicamente nossas esperanças em tempos melhores com celebrações como: a vinda de um novo ano, a chegada de uma nova criança, ou, porque não, o início de um novo ano letivo. Nossa existência enquanto sujeitos, ainda que tenha um tempo linear com início definido (nascimento) e um fim posto (a morte) é marcada por referenciais temporais cíclicos, criando a sensação de que nos é possível recomeçar.

Pensar sobre o tempo na História é fazer um exercício de romper com estas concepções de tempo ancoradas em nossa vida diária, no tempo por nós vivido e percebido. É compreender que as noções que construímos sobre o tempo, inclusive quanto ao seu caráter cíclico e renovador, são representações elaboradas por homens e mulheres de diferentes épocas, a partir de determinados contextos e necessidades. É identificar o “saber” que temos sobre o tempo e entender porque tal saber se constituiu a partir de determinados referenciais explicativos para a realidade. É compreender que este saber, segundo Nobert Elias (1998, p. 10), “resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade” e que é ensinado, cotidiana e silenciosamente, a cada indivíduo, que passamos a conceber as noções de tempo como se fossem naturais e não resultantes de um longo processo histórico.

Professor/a, Nobert Elias foi um sociólogo e produziu várias obras. Dentre estas obras, “Sobre o Tempo” é leitura obrigatória para aqueles que querem compreender melhor como as concepções temporais vão se alterando a partir das diferentes relações sociais.

Trabalhar o tempo enquanto noção básica para a aprendizagem histórica é instigar o aluno para que estabeleça relações cognitivas

entre a forma como pensa e vive, compreendendo historicamente este pensar e viver, para que possa aprender sobre formas diferentes de pensar e viver, para quem e além do seu tempo vivido. Para que esta aprendizagem possa se constituir é imprescindível trabalhar com o aluno na perspectiva de levá-lo a uma atitude de abstração, identificando, questionando e ensinando-o a identificar seu pensar e questionar-se porque pensa de determinada forma e não de outras. Em linhas gerais, trata-se do que Jean Piaget (1995) denominou de *abstração reflexionante*, uma atitude cognitiva que o sujeito aprende desde a mais tenra idade e é fundamental para a tomada de consciência sobre os mais diversos assuntos em qualquer área do conhecimento.

Mas, por outro lado, trabalhar com o tempo e com a História em sua perspectiva educativa, atualmente, é também instigar o aluno para que lute pela vida, pelos homens, pois, vivemos em uma sociedade cujo passado é compreendido de forma desarticulada do presente, o que colocou os jovens, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1996, p. 13), em uma situação de presente contínuo “sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Neste cenário, o papel dos historiadores, e, portanto da história escrita por eles, objeto com o qual se trabalha no ensino de história, torna-se fundamental na produção de mecanismos geradores de consciência histórica e formação do conceito de tempo.

A consciência histórica é o que nos possibilita compreender que no nascimento de novos seres humanos, tal qual no poema de João Cabral de Melo Neto, não há um caráter cíclico, mas a chegada do novo, trazendo em si toda a marca da humana oficina, ou, conforme nos contempla Hannah Arendt (2009, p. 259), o nascimento de novos seres humanos representa um novo começo porque carrega em si toda a possibilidade de ação de que serão capazes, o que nos impele a ter esperança e a lutar em defesa da existência humana.

## **1. Tempo como categoria fundamental da História**

O tempo não é um assunto específico da história e ocupa, com destaque, as reflexões no campo da física, geografia, psicologia, dentre outras áreas do conhecimento que aqui poderiam ser também citadas. No que tange à área de história pode-se dizer que é a perspectiva de temporalidade que caracteriza o que denominamos de

conhecimento histórico. Lana Castro Siman (2003, p. 111) explicita que são vários os historiadores que reiteram esta assertiva:

Le Goff e Pierre Nora vão nos dizer que a História ‘é um sistema de explicação das sociedades pelo tempo’, Marc Bloch, que a ‘história é a ciência do homem no tempo ou o estudo das mudanças nas duração’, Braudel enfatizará a necessidade de entrecruzar as durações e os ritmos da história (do tempo, do acontecimento, da conjuntura e estrutura) para compreendermos a complexidade dos movimentos de continuidade e rupturas na história.

O tempo é a categoria principal com a qual o historiador trabalha porque este só pode construir conhecimentos sobre o passado, a História, descolando-se do presente. Faz-se necessário formular indagações no presente e embrenhar-se no passado em busca de respostas. No entanto, o historiador, para não se perder na imensidão do passado, define um recorte temporal para analisar. Portanto, conforme Keith Jenkins (2001, p. 31), “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o ‘conteúdo’ desses acontecimentos é praticamente ilimitado”.

Podemos concluir que entre os historiadores não pairam dúvidas quanto à importância que a categoria tempo tem em seu ofício. Quando deslocamos nossas análises para o contexto escolar deparamo-nos com algumas peculiaridades. Nos manuais de livros didáticos para professores identifica-se, frequentemente, a intenção dos autores em apresentar para o professor a importância que a categoria tempo tem para o conhecimento histórico. No entanto, no desenrolar das aulas junto a crianças e adolescentes percebe-se que a categoria tempo não se constitui como base para a construção do conhecimento histórico. Podemos inferir sobre porque isso ocorre aprofundando nossas reflexões sobre o que vem a ser conhecimento histórico e como este se concretiza no processo de ensinar e aprender em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

A palavra História apresenta um duplo sentido e esta duplicidade interfere diretamente na noção que construímos sobre o que seja conhecimento histórico. Miranda, Costa (2002), a partir das considerações tecidas a respeito por Pierre Vilar, apontam que a palavra História é utilizada para denominar o conhecimento de uma matéria e, ao mesmo tempo, a matéria desse conhecimento.

No contexto escolar, na maioria das vezes, quando utilizamos a palavra História o fazemos para nomear um conhecimento acumulado a partir do estudo de um conteúdo específico que versa sobre um passado a ser aprendido. Ou seja, falamos sobre a “matéria” do conhecimento histórico. Este aprendizado pode vir a ser avaliado com questões como: quem foi Pedro Álvares Cabral, ou Zumbi dos Palmares? O que aconteceu em 7 de setembro de 1822? O que comemoramos em vinte e um de abril? O que se espera como resultado é “gerar indivíduos ‘cultos e eruditos’, capazes de armazenar na memória um número colossal de informações de um passado que resgata o que se passou na humanidade” (MIRANDA; COSTA, 2002, p. 78).

Tal tipo de conhecimento não pode ser desprezado e tem seu lugar na forma como nos constituímos enquanto sujeitos na atualidade: é importante sabermos informações sobre o passado e o presente em todas as áreas e não somente na História. No entanto, neste tipo de aprendizagem, não nos é possível identificar a categoria tempo e tampouco compreender o que o aluno está compreendendo do diálogo entre o passado e o presente. Ele pode definir quem foi Pedro Álvares Cabral ou Zumbi dos Palmares apresentando alguns dados biográficos retirados dos livros didáticos ou de sites da internet, assim como responder que em 7 de setembro de 1822 comemoramos a Independência do Brasil e dizer que 21 de abril é dia de Tiradentes, sem precisar deslocar-se temporalmente, pois estes conhecimentos lhes são apresentados no presente. Basta-lhe memorizar estas informações e entender que são respostas a serem dadas quando as questões são feitas na aula de História. Este tipo de conhecimento, apesar de relacionar-se com fatos do passado, não pode ser compreendido como histórico.

A palavra História, utilizada enquanto conhecimento de uma matéria, nos coloca frente a outra concepção do que venha a ser ensinar e aprender História na escola na qual a característica principal é levar o aluno a compreender como um determinado conhecimento sobre o passado é construído. Neste sentido, o objetivo em sala de aula não se limita a saber uma informação sobre o passado, mas compreender, historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e como chegou até nós. Ou seja, deveríamos nos ater em analisar o conhecimento que temos de tal matéria e porque construímos determinado conhecimento e não outro. Entramos aqui na

perspectiva epistemológica do conhecimento histórico a qual só pode ser compreendida a partir do deslocamento temporal.

Nesta perspectiva não nos basta, somente, levar o aluno a saber quem foi Pedro Álvares Cabral ou Zumbi dos Palmares. Faz-se necessário deslocar-se temporalmente para compreender quem foram estes homens em seus contextos de vida; compreender por que Zumbi dos Palmares não era um “conteúdo” para o ensino de História na década de 1960 ou o que nos “contava” os nossos livros didáticos sobre Pedro Álvares Cabral no ano de 1950. Faz-se necessário levar o aluno a compreender que 21 de abril é feriado nacional porque alguns homens, em um momento específico de nossa trajetória social e política, selecionaram o dia que Tiradentes morreu como fato a ser içado do passado e instituído como memória nacional<sup>1</sup>.

Professor/a, Marc Bloch foi um historiador e seu livro “Apologia da História ou O Ofício de Historiador” é uma boa indicação de leitura para aprofundamentos no conhecimento a respeito do trabalho do historiador e indica pistas importantes para pensarmos o ensino de História.

O historiador Marc Bloch (2001, p. 55) afirma que nenhum historiador se contentaria, somente, em identificar quando um fato aconteceu, ou quanto tempo durou, mas busca compreender toda a relação de causas e efeitos decorrentes do fato, o tempo da história. Desta forma, “as mudanças e permanências que acontecem em um determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de evento que lhes dão significado” (SIMAN, 2003, p. 113). A compreensão da causalidade, que confere duração e continuidade aos eventos, transborda nas falas das crianças e pode ser constatada em pesquisas na qual se busca compreender o pensamento histórico dos alunos.

Em uma investigação que realizei com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, indaguei às crianças: a história de Tiradentes aconteceu antes ou depois da história do Descobrimento do Brasil? Ao responderem à questão, nenhuma criança argumenta que 1792 vem depois de 1500 e encerram a discussão. Todas, utilizando de

<sup>1</sup> Tiradentes morreu em 21/04/1792. O dia 21/04 foi instituído como feriado no governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, em 14/01/1890, decreto nº 155.

diferentes palavras, argumentam: “ele tentou defender o Brasil dos portugueses que queriam as terras. Então tinha que ser depois” (OLIVEIRA, 2003). Identifica-se, portanto que é baseada na causalidade que a criança estabelece os deslocamentos temporais.

Evidente que um trabalho, em sala de aula, pensado a partir da perspectiva do conhecimento de uma matéria, efetiva-se de forma muito mais lenta do que um trabalho que se estruture a partir da visão da matéria de um conhecimento. Portanto, não podemos trabalhar com “toda história” ou, com todo o conteúdo apresentado no livro didático. O professor, ao trabalhar com o conhecimento histórico em sala de aula, assim como faz o historiador ao escrever a História, deve selecionar as temáticas em torno das quais seus alunos serão convidados a pensar e a elaborar conhecimentos históricos, o que só se efetiva considerando o tempo como categoria fundamental deste tipo de conhecimento.

## **2. O tempo na escrita da História**

Defendemos até este ponto do texto que o tempo é categoria fundamental para a ciência histórica e colocamos para você, professor/a, o desafio de trabalhar com os seus alunos com um ensino de História que considere esta perspectiva. Tal ensino só pode se concretizar em sala de aula se o objetivo for, paralelamente, levar o aluno a conhecer a história produzida e o processo de produção deste conhecimento.

Para compreender o processo de construção da História enquanto conhecimento é necessário que o professor/a entenda, ainda que de forma sucinta, como historiadores, de diferentes épocas, trabalharam com o conceito de tempo ao construírem suas narrativas.

O historiador é um profissional que investiga o passado e os resultados destas investigações tornam-se o objeto de sua escrita. Esta narrativa denomina-se História. Portanto, História e passado, apesar da interligação sempre existente entre um e outro, não podem ser compreendidos como sinônimos.

A forma como o passado foi investigado e, conseqüentemente, as características da História construída, diferenciou-se ao longo do tempo resultando no que denominamos de escolas historiográficas. São três as correntes mais discutidas: Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História.

Positivismo é o nome de uma corrente filosófica originada no século XVIII, no contexto do processo de industrialização da sociedade europeia. Para os pensadores positivistas cabe à história fazer um levantamento descritivo dos fatos. “A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados retratando, sobretudo, os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos, etc” (BORGES, 1987, p. 32-33). Neste sentido, os documentos oficiais são as principais fontes de investigação assim como as ações do Estado são as eleitas para constituírem a narrativa histórica. A concepção de tempo nesta forma de abordagem histórica é caracterizada pela linearidade (sucessão) dos fatos porque são os fatos o objeto de estudo da história.

Com a efetivação do capitalismo na sociedade europeia do século XIX proliferam-se as críticas à sociedade burguesa e outra teoria explicativa para a realidade foi elaborada buscando a superação da mesma – o materialismo dialético. Karl Marx e Friedrich Engels podem ser destacados como os principais pensadores desta corrente filosófica para a qual a necessidade de sobrevivência do homem impele-o a transformar a natureza e, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, numa relação dialética. Essa ação humana não se dá de forma isolada, mas em conjunto. Portanto, o “ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os homens mantêm com a natureza e os outros homens” (BORGES, 1987, p. 35), analisadas a partir das condições materiais de existência.

A investigação histórica realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta entre as diferentes classes sociais. Portanto, a concepção de tempo que podemos identificar nesta corrente de pensamento busca explicar o passado não somente a partir do tempo do acontecimento, mas da contradição que pode ser encontrada em todo fato e, para compreender a contradição, faz necessário deslocar-se temporalmente tentando como determinados fatos se constituíram historicamente e porque se apresentam de tal forma ao homem no presente.

Ainda que com o materialismo histórico tenha se constituído uma forma diferente de investigação sobre o passado e, conseqüentemente, provocado mudanças na narrativa histórica, foi com a Nova História, mais precisamente com a Escola dos Annales, em 1929, que a concepção de tempo na historiografia sofre significativas alterações.

A alteração na concepção de tempo deve ser compreendida a partir da concepção de História, ou melhor, de como se constrói a narrativa histórica para os pensadores da Nova História. Para estes, todos os acontecimentos humanos poderiam ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à história política de seus países. Da mesma forma, toda produção humana seria passível de ser entendida enquanto fonte para a pesquisa do historiador, e não somente os documentos oficiais.

Esta forma de se entender a História rompeu com a ideia do tempo do acontecimento, com a concepção de que a humanidade caminha de forma irreversível para algum ponto pré-estabelecido e também com a noção de um progresso linear e contínuo. O papel do historiador, nesta perspectiva, é considerar o tempo da duração nas análises dos acontecimentos. Para alcançar tal intento não basta estudar os fatos a partir de sua organização cronológica, mas considerar também os movimentos de continuidade e mudança.

Fernand Braudel é quem anuncia a importância de considerarmos as diferentes temporalidades na investigação histórica. Para ele, há o tempo do acontecimento (breve duração), da conjuntura (média duração) e da estrutura (longa duração). Bittencourt (2008, p. 206), explicando essas diferentes concepções, afirma que:

Professor/a, sobre o assunto ler BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

o acontecimento (fato de breve duração) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve, etc; a estrutura (fato de longa duração), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto, etc; a conjuntura (fato de duração média) que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a guerra fria, etc.

A concepção de tempo apresentada pelos historiadores da Escola dos Annales nos indica que deve ser considerada na construção da

História, a simultaneidade das durações assim como os movimentos de permanências e mudanças que ocorrem em uma sociedade ao longo de um determinado período. Para realizar esta abordagem não é possível considerar somente a cronologia como ponto de partida para a compreensão do tempo histórico.

Os conteúdos e as metodologias apresentadas nos livros didáticos relacionam-se diretamente com estas concepções historiográficas apresentadas aqui de forma sucinta. Nos manuais destinados aos professores, os autores explicitam suas opções teóricas, o que merece ser destacado e contribui na melhoria da qualidade das obras, visto que é ponto pacífico entre os historiadores que todos os sujeitos falam de determinados lugares sociais e que são influenciados pelas características destes lugares. Estas informações são valorizadas nas resenhas que compõem o Guia do PNL D porque é importante que o professor identifique de que “lugar” o autor fala.

Desde o final da década de 1980, os pesquisadores da área do ensino de História apontam para a ineficácia de um ensino pautado na memorização de informações na formação do pensamento histórico. No Edital do PNL D de 2008, à página 44, consta o que se espera quanto ao conhecimento histórico apresentado nos livros didáticos: que levem os alunos a “pensar historicamente, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade”. Desta forma, nas coleções e livros regionais, inscritos e aprovados no PNL D 2010, verifica-se a tentativa dos autores em romper com uma abordagem tradicional da História, vinculada ao Positivismo, na qual a narrativa é uma descrição de fatos entendidos como mais importantes, sem problematizações a respeito de como e porque tais conhecimentos foram elaborados.

Depois que anunciam este “rompimento” com a *História Tradicional*, verificamos nos Manuais dos Professores três formas de se anunciar qual a concepção de História à qual a obra está vinculada. Vamos a cada uma delas. Em um primeiro grupo colocamos os livros nos quais os autores apresentam para os professores um texto apresentando as escolas históricas, mas não se posicionam a respeito e finalizam reproduzindo o que o edital propõe para o ensino de História, sem maiores explicações de como organizaram o livro para atingir tal intento. No segundo grupo, encaixam-se as

obras que anunciam sua vinculação com a Nova História, indicando a tentativa de estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento, em especial a Antropologia, Sociologia e Geografia, e em propor um trabalho com a História a partir de temas do cotidiano, das mentalidades. No terceiro grupo estão as obras que anunciam sua vinculação ao Materialismo Histórico, com uma abordagem que busca compreender o homem a partir de sua condição social e em sua luta para a superação de conflitos e contradições.

Em uma obra didática espera-se que ao autor estabeleça relações entre o que ensinar e o como ensinar. Desta forma, tanto os conteúdos selecionados como a metodologia indicada para se trabalhar com os mesmos precisam estar em consonância com a escola histórica indicada como opção teórica. Esta vinculação entre uma coisa e outra pode ser apontada como um ponto frágil de algumas coleções e livros regionais, o que interfere diretamente na forma como as noções de tempo são trabalhadas em sala de aula.

O estudo do conteúdo “escravidão negra no Brasil” pode ser destacado para exemplificar esta discussão. Tomemos por referência como esta vem apresentada em um livro regional cuja concepção teórica está vinculada à Nova História, mas que se apresenta de forma semelhante em outras obras: inicia-se apresentando ao aluno que os africanos fazem parte da formação do povo do referido estado; apresenta-se quadros de Rugendas e Debret paralelamente a uma narrativa descritiva de como era realizado o tráfico negreiro e o destino destas pessoas ao chegarem à colônia; em um texto à parte escreve-se sobre a resistência dos negros, dos quilombos e das comunidades remanescentes destes. Após esta apresentação com conteúdo mais relacionado ao contexto nacional, volta-se à discussão para o estado, com estatísticas sobre a quantidade de escravos que o estado recebeu, uma brevíssima discussão sobre as condições de trabalho no estado hoje e finaliza com a apresentação de alguns nomes ilustres (negros) na história do estado. Nas atividades indica-se a realização de peça de teatro, pesquisas em jornais sobre casos de escravidão na atualidade, pesquisa na televisão para identificar a pouca presença de artistas negros.

Percebe-se que na forma como o assunto é tratado no texto pouco se diferencia de uma abordagem tradicional: é um relato descritivo da vinda dos negros, sobre os deslocamentos e estatísticas relacionadas ao tema. A problematização só aparece em algumas atividades e a responsabilidade de construir outras narrativas a

partir destes problemas fica a cargo do professor e do aluno. Assim sendo, identifica-se que a concepção teórica anunciada se concretiza parcialmente somente na proposta de algumas atividades e está ausente do texto didático propriamente dito.

Conforme afirmamos anteriormente, a concepção de tempo está diretamente relacionada com a concepção de história a partir da qual a obra didática foi pensada. Consequentemente, também há avanços e problemas na forma como o trabalho com o tempo, entendido como conceito básico para o conhecimento histórico, está presente nos livros didáticos destinados aos anos iniciais. Um olhar nas obras didáticas constantes no Guia do PNLD 2010 nos indica que os autores estão procurando discutir mais esta temática nos textos e orientações apresentadas nos manuais destinados aos professores. Nos livros encontram-se orientações que destacam: a pluralidade de durações proposta por Fernand Braudel; a necessidade de o professor levar o aluno a compreender que os calendários são construções sociais; o rompimento com a ideia de tempo estático; orientações para um trabalho que atente para as noções de anterioridade, posterioridade, sucessão, ordenação, simultaneidade e duração; e explicações para que o trabalho com as categorias temporais não seja compreendido como conteúdo em si, mas como uma categoria que deve estar presente no trabalho com todo e qualquer conteúdo. É inegável o avanço teórico e metodológico na forma como os autores/as têm trabalhado com a categoria tempo nos livros didáticos, mas ainda encontramos alguns problemas que muito se relacionam com o apresentado quanto às escolas historiográficas. O primeiro que destacamos refere-se à concretização parcial no livro do aluno das propostas apresentadas no Manual do Professor. Na maioria das coleções e livros regionais os textos didáticos são elaborados com uma narrativa linear e cronológica na qual se torna difícil fazer uma análise que priorize as múltiplas temporalidades. O trabalho com as noções de sucessão, ordenação, simultaneidade e duração é proposto à parte, em atividades geralmente elaboradas com o apoio de textos complementares. Nos livros destinados ao segundo e terceiro anos este problema é menos perceptível do que nos destinados ao quarto e quinto, o que nos leva a elaborar a seguinte conclusão: quanto mais os autores se aproximam dos conteúdos referendados pela cultura escolar na história do ensino de história como o “descobrimento do Brasil”, a colonização

portuguesa ou mesmo da “história oficial da fundação das cidades”, mais se afastam das múltiplas temporalidades e se aproximam do tempo do acontecimento.

O segundo aspecto relevante a ser apontado como problema nos livros é o trabalho com a categoria tempo como se esta fosse um conteúdo a ser transmitido para o aluno e não como uma categoria fundamental para o conhecimento histórico. Há obras com capítulos específicos abordando o assunto tempo explicando para o aluno o que é tempo; organização cronológica; informações sobre a história do calendário; e, convidando-o a elaborar linhas do tempo com dados do seu dia ou sobre sua história de vida. Tais abordagens não apresentariam problemas se o trabalho com as noções de tempo ultrapassassem estes capítulos. Mas não é o que ocorre. O trabalho limita-se a transmitir informações aos alunos sobre o tempo e nos demais capítulos o que se identifica é uma proposta teórico-metodológica na qual as noções de tempo não recebem destaque.

Não é difícil compreender por que isto ocorre. Conforme já destacamos na primeira parte deste texto, a perspectiva temporal, entendida como categoria fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico, só se apresenta em um trabalho com a História que considere o processo de construção do conhecimento histórico. Naquelas abordagens nas quais a prioridade é a transmissão de informações para os alunos não há necessidade de deslocamentos temporais, aqui entendidos como o exercício mental que o sujeito tem que realizar, a partir do trabalho com as fontes, estabelecendo relações entre o passado e o presente, não somente no sentido de comparar ou de constatar, mas de compreender porque determinadas narrativas foram construídas sobre o passado, porque algumas coisas permanecem mais e outras menos, porque outras coisas se transformam mais rapidamente e outras lentamente.

Faz-se importante destacar que um trabalho com o ensino de História que considere a categoria tempo como fundante do conhecimento histórico ancora-se na utilização de diversas fontes em sala de aula porque é a partir destas fontes que o professor problematiza a realidade e busca respostas no passado, o que possibilita o deslocamento temporal.

Professor/a, o livro didático apresenta muitas fontes para o trabalho com a história que podem ser utilizadas em sala de aula. Mesmo os destinados aos anos posteriores (6º ao 9º ano) podem apresentar fontes interessantes para o trabalho com os alunos dos anos iniciais, principalmente quanto ao acervo de imagens e documentos.

### 3. Como o conceito de tempo pode ser usado para fundamentar o ensino de História

Como vimos até aqui o que denominamos de tempo histórico é um tempo múltiplo e engloba a cronologia, a duração, a simultaneidade, a ordenação e a quantificação. Pode-se dizer que se trata de um tempo plural. Vimos também que o tempo não pode ser compreendido como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas como uma categoria fundamental na construção do conhecimento histórico e que um trabalho em sala de aula que considere esta perspectiva só é possível de se concretizar se focarmos, simultaneamente, a História como o conhecimento de uma matéria e como a matéria desse conhecimento. Mas como seria um trabalho em sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que abordasse a história a partir desta perspectiva? Nesta parte do texto, propomos algumas reflexões a respeito do trabalho com calendários, múltiplas temporalidades e com a linha do tempo.

OLIVEIRA, S. R. F. Educação Histórica e a Sala de Aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas,. 2006.

Piaget (1946, 1996) desenvolveu pesquisas sobre a construção da noção de tempo, em diferentes fases<sup>2</sup> de vida da criança e indicou que o conhecimento de noções fundamentais que estruturam a ordem temporal, como a simultaneidade, a igualdade e a superposição de durações (PIAGET, 1946, p. 8) são construídas progressivamente e podem auxiliar os educadores nos contextos pedagógicos. Na pesquisa que realizei com crianças de terceira

<sup>2</sup> Estudos de Piaget sobre a construção do tempo podem ser encontrados nos livros “A noção de tempo na criança” (1946) e no livro “A construção do real” (1996).

série do ensino fundamental, os resultados comprovaram, em certa medida, uma construção progressiva dos conceitos básicos de temporalidade, mas apontaram para um problema: a dificuldade que os alunos demonstram em estabelecer relações entre as informações e, a partir destas relações, formular deduções. Como entender que estas crianças que não estabelecem relações entre simples informações podem construir referenciais para aprenderem sobre o tempo histórico e sobre a História? A resposta está em repensar como o trabalho com as noções temporais, quer seja no âmbito do tempo vivido, cronológico ou histórico, tem sido desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental.

O trabalho com as noções temporais, quer se refiram às categorias de duração, sequência, simultaneidade, e sucessão, ou às de quantificação e cronologia, situam-se em um campo de conhecimento que, muitas vezes, acredita-se como óbvio e já de domínio da criança, esquecendo-se de que a forma como contamos o tempo hoje é resultado do processo histórico de nossa sociedade. Ao saber dialogar com esta contagem, a criança sintetiza toda uma bagagem cultural, já que um indivíduo não concebe sozinho o conceito de tempo. Estes conceitos são familiarizados através do convívio social (ELIAS, 1998, p. 13-14). Entretanto, familiarizar-se com o conceito de tempo não significa entender a sua construção histórica e nem, somente, entender o porquê de sua organização em agrupamentos como meses e anos. Assim sendo, estes agrupamentos devem ser entendidos como objetos de aprendizagem. O trabalho com estes reguladores temporais com enfoque na sua historicidade possibilita aos alunos, além da familiarização com o conceito de tempo socialmente utilizado, a compreensão de que representam o produto da construção humana. Se compreenderem esta característica em sua sociedade, possivelmente, poderão generalizá-la em outras.

Aprofundando um pouco mais as reflexões sobre o assunto, não se discute a importância do trabalho com o calendário nas séries iniciais. Sabe-se que a contagem e a organização do tempo em forma de calendário é uma forma de padronizar, de criar um

Adaptado de TREPAT, Cristòfol A. & GOMES, Pilar. El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales. 4. ed. Barcelona: Universidade de Barcelona/GRAÓ. 2002. p. 41.

quadro de referência a partir do qual pode se comparar e determinar o tempo vivido e o “conhecimento do calendário, tal como o do tempo dos relógios, é uma evidência tal que já não suscita interrogações” (ELIAS, 1990, p. 10), porque regula as relações entre os homens. Le Goff destaca que o calendário, sistema de controle do tempo e, conseqüentemente, do poder, é um “objeto social”, construído historicamente e que há especificidades entre os diferentes calendários construídos por diferentes sociedades, mas há uma ilusão, e está presente constantemente na História ensinada na escola, que existe “uma relativa unidade de calendário” (LE GOFF, 2003, p. 478). Portanto, aprender sobre calendário é muito mais do que saber sobre dias, meses e anos. Trata-se de compreender, conforme já explicitado, como, historicamente, o homem foi elaborando este conhecimento.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, mais do que saber agrupar o tempo em unidades como dia, meses e anos, ou mesmo o trabalho com as horas, com o tempo determinado pelo relógio, torna-se importante trabalhar com o processo histórico desta forma de contar o tempo. Conforme orienta Trepát (2002), mesmo que o objetivo do professor seja que os alunos aprendam somente que uma data é composta de dia, mês e ano, deve-se abordar o contexto histórico no qual este saber foi construído. Para ele, deve-se separar o que se propõe como conteúdo a ser trabalho em sala de aula e o que se espera como resultados de aprendizagem. Assim, os alunos podem iniciar um estudo sobre a história do (s) calendário (s), de forma relativamente complexa, ainda que a meta de aprendizagem seja somente a identificação dos dias, meses e anos. Ou seja, quero destacar que o trabalho com datas, ou com qualquer outra temática, pode estar inserido num contexto que destaque a natureza e o estatuto da História.

Para apresentarmos como as **múltiplas temporalidades** podem ser concretizadas simultaneamente, utilizamos uma fonte imaginária, mas que poderia ser real: o diário de Joana, uma mulher de 35 anos, jornalista, casada com um comerciante e mãe de dois filhos, com 10 e 14 anos.

Adaptado de TREPAT, Cris-tòfol A & GOMES, Pilar. El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales. 4. ed. Barcelona: Universidade de Barcelona/ GRAÓ. 2002. p. 41.

Londrina, 29 de maio de 2009.

Hoje estou contente porque, no final da tarde, depois de dois anos desempregada, consegui trabalho em um jornal da cidade. E não foi só. Garantiram-me que daqui a uns dois anos, com a retomada do crescimento da economia mundial e a expansão do jornal por todo o estado do Paraná, haverá demanda para novos e melhores postos de trabalho.

Por enquanto minha função será adequar os artigos encaminhados para o jornal para as novas normas gramaticais da língua portuguesa. Preciso estudar bastante para fazer este trabalho, pois são mudanças atuais as quais ainda não domino completamente. Para realizar algumas pesquisas me indicaram o uso de alguns sites na internet. Fiquei pensando que terei que pedir ajuda a meus filhos, pois meus conhecimentos em informática não são dos melhores.

Lembrei-me de que, há alguns anos atrás, meus filhos insistiram muito para que fizesse algumas aulas de computação e achei que não me faria falta. Que engano!

Cheguei em casa no começo da noite, muito feliz. Por estar feliz não fiz cara feia quando percebi que meu marido já tinha chegado do trabalho e, como faz todos os dias, estava sentado na sala, assistindo televisão, despreocupadamente sem se preocupar com o jantar que estava por fazer e que precisávamos ir ao mercado comprar algumas coisas. Também não fiquei brava com os meninos que, como sempre, estavam a me esperar para fazer os deveres da escola.

Hoje não me queixei. Fui ao mercado, comprei óleo, arroz e uma lasanha congelada para o almoço de amanhã, visto que talvez não tivesse tempo para prepará-lo devido ao novo emprego. Voltei para casa e comecei a fazer o jantar cantando. Ora ou outra, enquanto o arroz fervia, auxiliava meus filhos com seus deveres escolares.

Decidi não solicitar ao meu marido, como fazia todos os dias, para que me auxiliasse colocando a mesa ou lavando a louça que se acumulava na pia. Apesar das minhas argumentações, ele nunca ajudava e acabávamos sempre discutindo. Sempre foi assim, mesmo antes de ficar desempregada.

Jantamos assistindo ao noticiário da televisão. Uma notícia a respeito da diferença salarial ainda existente entre os homens e mulheres que desempenham a mesma função no mercado de trabalho me chamou atenção. Meu marido esboçou uma argumentação em defesa dos homens, mas fiz de conta que não escutei. Hoje estou muito feliz. Quero agradecer a Deus pelo emprego e dormir pensando na nova fase que se inicia em minha vida.

Neste documento, múltiplas temporalidades se apresentam. Identificamos a *temporalidade cronológica*: as horas da tarde de um dia e o princípio da noite e também os acontecimentos transcorridos em um *tempo breve*: em um dia Joana procura emprego, volta para casa, vai ao mercado, faz o jantar, ajuda os filhos na tarefa, assiste televisão, reza e vai dormir. Estas temporalidades, de certa forma, estão explícitas no texto e o aluno pode perfeitamente identificá-las a partir de questões interpretativas como: o que Joana fez no dia? Qual o tempo de duração da história?

Mas há no texto temporalidades mais difíceis de serem identificadas porque só se sobressaem para o aluno dos anos iniciais a partir de questões problematizadoras. Por que Joana estava desempregada? Quais as dificuldades que ela terá no novo emprego? A relação desemprego-emprego, a necessidade de conhecimentos sobre informática só podem ser entendidas a partir de um tempo de *média duração*. Esta temporalidade, de média duração, pode ser percebida também nas mudanças que a escrita da língua portuguesa vem sofrendo no decorrer dos anos. Trata-se do tempo da conjuntura.

O tempo de *longa duração* também pode ser identificado no texto se a análise proposta recair em questões como: por que o marido de Joana não ajuda nos trabalhos de casa? Por que Joana fica triste com esta situação? Por que Joana agradece a Deus? Para que os alunos compreendam porque Joana vive de determinada forma no presente, torna-se necessário adentrar em estudos relacionados à questão de gênero, quanto à divisão social de trabalho em homens e mulheres, na luta pela emancipação feminina. Ao trazer estas discussões para a sala de aula, o professor possibilita que os alunos compreendam como algumas mudanças são lentas.

Este trabalho de encontrar no texto as múltiplas temporalidades pode ser realizado a partir de diferentes fontes e o professor pode selecionar um aspecto a ser aprofundado no estudo. No exemplo citado há várias possibilidades de prosseguimento: estudo sobre o papel da mulher na sociedade, estudo sobre as práticas religiosas, estudos sobre as mudanças nas relações de trabalho provocadas pela tecnologia, etc.

O importante é levar o aluno a compreender que a situação de Joana não pode ser compreendida somente a partir de uma análise no e do presente. E ao dialogar com o passado, as múltiplas temporalidades se apresentam a partir da natureza do fato que se quer compreender.

Outro trabalho que destacamos para comentar aborda uma atividade muito comum nos anos iniciais em História: **a elaboração de linhas do tempo**. Uma linha do tempo está para o conhecimento histórico assim como os algarismos e o alfabeto estão para a matemática e a língua portuguesa, respectivamente: são representações gráficas que precisam ser compreendidas e relacionadas entre si para provocarem outros resultados. Entendemos que a construção da linha do tempo nos anos iniciais do ensino fundamental deva ser entendida como um meio para se atingir determinados objetivos quanto à construção do conhecimento histórico envolvendo os mais variados assuntos.

Desta forma, não basta ensinar a desenhar a linha do tempo, repartindo uma linha horizontal em vários pedaços verticais e dispondo algumas informações no desenho se o aluno não compreende qual raciocínio histórico é realizado quando desenvolvemos tal atividade. E qual é o raciocínio histórico presente nesta atividade?

Para responder a esta questão faz-se necessário retomar a distinção entre o que significa trabalhar em sala de aula, paralelamente, com a História enquanto conhecimento de uma matéria e como a matéria desse conhecimento. A proposta de atividades envolvendo linhas do tempo na perspectiva da História, enquanto conhecimento de uma matéria, tem por objetivo, na maioria das vezes, levar o aluno a ordenar temporalmente em um espaço específico, informações advindas da leitura de texto, jornais, ou de resultados de pesquisas com propósitos comparativos entre o passado e o presente. Nesta perspectiva encontram-se nos livros didáticos, diversas propostas que convidam o aluno a elaborar linhas do tempo sobre: *as datas mais significativas da história da cidade; o processo de transformação de objetos (bicicletas, telefones); sobre as transformações nos costumes (moda, brincadeiras); a chegada dos imigrantes; as transformações em instituições (famílias, escolas)*. São atividades que auxiliam o aluno no processo de organização das informações em uma sequência lógica, a partir do que tem como referência, e devem ser desenvolvidas em sala de aula.

Para trabalhar com atividades envolvendo construções de linhas do tempo, a partir de uma perspectiva que considere também o processo de construção do conhecimento histórico, ou seja, a matéria desse conhecimento, faz-se necessário trabalhar com esta atividade a partir de outro enfoque. Tomaremos como exemplo uma

atividade constantemente solicitada aos alunos de 2º ano (1ª série), relacionada aos conteúdos: história de vida do aluno e memórias familiares: elabore uma linha do tempo com os fatos mais importantes de suas vidas. Não se trata de uma atividade simples. Para realizá-la o sujeito deverá selecionar uma fonte de informação e dialogar com a memória (sua e de sua fonte) no sentido de lembrar e escolher os aspectos prioritários a serem destacados na linha do tempo. O desenho da linha do tempo, neste tipo de atividade, é o que menos importa ao professor. O foco é levar o aluno a entender como podemos investigar o passado, envolvendo possibilidades e limitações no processo de construção deste conhecimento. Algumas questões são norteadores neste tipo de trabalho porque remetem às características fundamentais do conhecimento histórico. Como podemos saber sobre quando tínhamos dois anos?

Esta questão relaciona-se ao levantamento de fontes. O importante é levar o aluno a identificar estas fontes – memórias familiares, fotos, filmes, objetos materiais, documentos – e que resposta cada uma pode fornecer para a investigação pretendida.

Quais fontes são mais plausíveis?

Plausível – que se pode admitir, razoável. Trata-se de um aprendizado difícil para o aluno compreender que o historiador confere, ou não, confiabilidade às fontes a partir das informações que as mesmas fornecem.

O que fazer quando obtemos informações diferentes acerca de um mesmo fato<sup>3</sup>?

Esta situação permite ao professor/a trabalhar com o cruzamento de fontes. Por exemplo: se o pai afirma que o filho deixou a chupeta aos três anos e a mãe afirma que foi aos dois, como resolver o impasse? Buscando outras fontes –

<sup>3</sup> Em uma atividade como esta o professor pode propor ao aluno que entreviste seus pais separadamente sobre um mesmo assunto. Caso haja divergências nas informações, trabalhar com a turma como podemos constatar qual “versão” é mais aceitável.

fotos nas quais a criança aparece com a chupeta e outros depoimentos.

Podemos levantar todos os acontecimentos de nossa história de vida?

Esta questão remete ao trabalho de recorte investigativo sobre o passado, condição epistemológica da História. Tal reflexão, proposta de forma tão simples nesta etapa da escolarização, é base para que o aluno compreenda, posteriormente, por que Keith Jenkins (2001, p. 131) afirma: “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o ‘conteúdo’ desses acontecimentos é praticamente ilimitado”, conforme apresentado na página 3 deste texto.

### Como eleger os mais importantes<sup>4</sup>?

Após um trabalho aprofundado em torno destas questões, o que leva certo tempo<sup>5</sup>, concretiza-se uma atividade com a linha do tempo na qual o raciocínio histórico foi amplamente explorado e, a partir da qual vários conceitos relacionados à História começam a ser desenvolvidos. Esta mesma metodologia pode ser adaptada para outras atividades envolvendo construção de linha do tempo com a história: da cidade<sup>6</sup>, da escola, do voto feminino, do negro no Brasil, etc.

Estes exemplos priorizam um trabalho com a noção de tempo destacando a importância das múltiplas temporalidades e também de levar o aluno a conhecer como o conhecimento histórico é construído.

---

<sup>4</sup> Também é interessante, se possível, arquivar as linhas do tempo da história de vida do aluno na escola e realizar trabalhos comparativos no decorrer dos anos (para aqueles que permanecem na mesma escola). O aluno vai perceber que o que era muito importante para ele quando tinha 7 anos, pode não ser mais tão importante aos 10.

<sup>5</sup> Professor/a, estas questões podem ser colocadas em painéis e fixadas na parede da sala durante o desenvolvimento do trabalho. Esta memória visual é importante para os alunos.

<sup>6</sup> Sobre este assunto assistir ao filme “Narradores de Javé”. Produção: Vânia Catani. Direção: Eliane Caffé. Brasil: Distribuição: Riofilme, 2003. (100min)

Nosso objetivo neste texto foi apresentar reflexões sobre a importância da categoria tempo e sugerir possíveis caminhos para uma aprendizagem mais significativa da História. Temos ciência de que o professor, a partir destas reflexões, poderá construir diferentes propostas para serem desenvolvidas com os alunos considerando as peculiaridades do contexto social no qual se encontra. Acreditamos que um trabalho nos anos iniciais voltado para o desenvolvimento do pensamento histórico possibilitará às crianças brasileiras se compreenderem enquanto sujeitos sociais que podem e devem lutar por uma vida menos severina.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BORGES, Vavy. **O que é História?** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008. História**. Brasília: 2007.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- ELIAS, Norbet. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 .
- JENKINS, H. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MIRANDA, Sonia Regina; COSTA, Carina Martins. Para uma educação histórica do aluno: desafios e possibilidades pedagógicas. In: **Boletim Pedagógico PROEB 2001 – Ciências Humanas**. Juiz de Fora: CAEd; UFJF, 2002.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. In: [http://www.releituras.com/joaocabral\\_morte.asp](http://www.releituras.com/joaocabral_morte.asp) Acesso em: 11 out. 2009.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** São Paulo: Alínea. 2003, p. 145-172.

\_\_\_\_. **Educação Histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, 2006.

PIAGET, Jean. **A Noção de Tempo na Criança.** Rio de Janeiro: Record, 1946  
\_\_\_\_\_. **Abstração reflexionante:** relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_. **A construção do real.** 2. ed. São Paulo. Ática, 1996. SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** São Paulo: Alínea, 2003. p. 109-143.

TREPAT, Cristòfol A; GOMES, Pilar. **El tiempo y el espacio em la didáctica de las ciencias sociales.** 4. ed. Barcelona: Universidade de Barcelona/GRAÓ, 2002.

## Capítulo 3

# Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?

Flávia Eloisa Caimi\*

Desde a sua origem, em meados do século XIX, muitas vezes o ensino da história escolar foi entendido e trabalhado a partir de uma escala temporalmente longínqua e de um espaço geograficamente distante. Acreditava-se que o passado recente não poderia ser objeto de estudo da história, tampouco o espaço mais próximo, uma vez que o primeiro poderia comprometer os ideais de neutralidade e objetividade, na mesma medida em que o segundo poderia ser demasiadamente familiar para uma análise imparcial. Nessa perspectiva, a história era ensinada sob o foco da erudição, valorizando a capacidade de memorizar muitos fatos e feitos tidos como relevantes, protagonizados por homens considerados verdadeiros heróis. Ao professor era destinado o papel

de transmissor de tais informações, ao passo que caberia aos estudantes a tarefa de decorá-las e repeti-las quando solicitados, conforme ilustra a charge em sequência:



Fonte: NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de história. O tempo vivido: uma outra história?* São Paulo: FTD, 1996, p. 55.

\* Doutora em Educação. Professora da Universidade de Passo Fundo/RS.

Em tempos recentes, historiadores, pesquisadores do ensino e professores têm defendido uma história diferente, uma história cujo papel consiste em orientar os sujeitos a pensarem historicamente, a constituírem uma consciência histórica, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo. O historiador francês Georges Duby (1999) explicita essa concepção de história com uma interessante pergunta: “Para que escrever a história se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?” A própria pergunta enseja a resposta que o autor quer apresentar, qual seja, sua crença na ideia de que a história, pode-se dizer que tanto a acadêmica quanto a escolar, é mais do que um repertório de nomes, datas, fatos, conceitos, informações. Na mesma linha de pensamento, Bittencourt (2004, p. 47) aponta como finalidade dessa disciplina na escola “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”.

Nesse contexto de renovação historiográfica, em que se redefinem os princípios e as finalidades da história, situam-se as novas discussões acerca dos processos de ensinar e aprender a história local e regional. É preciso reconhecer, não obstante, que as preocupações com estudos dessa natureza já se fazem presentes nos debates e práticas acadêmico-escolares há décadas, todavia, os temas vinham sendo tratados nas obras acadêmicas, nos livros didáticos e nos programas escolares, notadamente, em seus aspectos folclóricos, privilegiando características pitorescas das sociedades, tais como seus rituais, danças, práticas artesanais e culinárias, ou, ainda, os aspectos político-administrativos da organização do poder local e regional.

Nos debates atuais do ensino de história apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de história circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença. Os estudos do local/regional podem, ainda,

contribuir para estabelecer diferentes formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização culturais, promovidos pela dinâmica da globalização. Acredita-se, assim, que os estudos de história local-regional, concebidos numa nova perspectiva, tal como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História, possibilitam “que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 40).

No diálogo que desejamos estabelecer com os colegas professores neste texto, procuramos problematizar questões da seguinte natureza: quais os significados atribuídos aos conceitos de “regional” e “local”, numa época de dissolução de fronteiras, como a que vivemos atualmente? Que desafios enfrentam os historiadores ao debruçar-se sobre a produção historiográfica local/regional? Como a história regional e local tem sido abordada nos livros didáticos de história? Por que ensinar/aprender a história local/regional na educação básica? Que dificuldades o professor enfrenta no ensino de história local/regional e que elementos podem contribuir na superação de tais dificuldades? Quais fontes, linguagens e recursos são mais apropriados para o estudo da história local/regional na escola?

### **O que se entende por história regional e história local?**

Ao buscar uma conceituação para o “regional”, deparamo-nos com uma infinidade de possibilidades explicativas. A sua origem etimológica encontra-se na palavra *região*, derivada do termo latino *regio*, cujo significado remete à “unidade político-territorial em que se dividia o Império Romano”. Sendo o radical da palavra proveniente do verbo *regere*, traduzido como “governar”, identifica-se uma conotação eminentemente política na sua conformação linguística (CORRÊA, 2001).

Por muito tempo associado apenas ao campo da Geografia Física, o conceito de regional esteve também relacionado à delimitação das regiões naturais, tomando-se a realidade física concreta como recorte básico para os estudos geográficos. Assim, a região era delimitada pelas suas características naturais e/ou pela sua ingerência político-administrativa.

O conceito de região vai se transformando ao longo de décadas, no campo geográfico, passando pelos estudos econômicos e culturais, rompendo com a perspectiva meramente descritiva da paisagem para buscar o entendimento da organização diferenciada, complexa e multifacetada do espaço. Para Amorim (2007, p. 10), é a partir da década de 1970, com o advento das geografias crítica, humanista e cultural, que o conceito de região passa definitivamente a ser entendido como “o desenvolvimento desigual de porções do território”, flexibilizando-se, assim, as noções de fronteiras regionais ao levar em conta não apenas aspectos de ordem natural e jurídico-administrativa, mas, também, aspectos de ordem econômica, social, cultural, dentre outros. Configuram-se, dessa forma, novas delimitações de região, tais como região-período, região-poder, região-indústria, região-identidade, que vêm despertando o interesse tanto de profissionais geógrafos quanto de não geógrafos.

Na pesquisa histórica brasileira os estudos de história regional vêm sendo vitalizados na medida em que se desenvolvem inúmeros programas de pós-graduação fora dos grandes centros urbanos, desde meados da década de 1970. Dentre os fatores que respondem pelo crescimento da pesquisa em história regional, Carlos Fico (2000, p. 33) aponta (1) a viabilidade da pesquisa em espaços mais próximos, uma vez que se torna difícil para os pesquisadores deslocarem-se até os arquivos nacionais; (2) uma espécie de reserva de mercado dos temas ditos “nacionais” para as universidades dos grandes centros; (3) a importância dos temas locais para a construção das identidades sociais. Destacamos aqui outra razão para a ampliação da pesquisa histórica regional, que é o caráter extremamente lacunar dessas pesquisas em praticamente todas as unidades da federação. Até meados do século XX, predominava o trabalho dos chamados *historiadores diletantes*, ou *pesquisadores entusiastas* – em geral profissionais liberais e/ou políticos locais sem formação histórica, interessados na história local/regional –, de modo que não se tinha acesso a pesquisas acadêmicas de fôlego, baseadas no necessário rigor científico<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Estes autores, em geral, eram membros dos Institutos Históricos e Geográficos das diversas províncias/estados, sendo responsáveis pela elaboração de corografias, espécies de estudos monográficos regionais baseados em **relatos orais**, na tradição e no civismo. A própria origem da palavra remete aos estudos regionais, uma vez que *core* diz respeito à região.

Os estudos dos diletantes e entusiastas, em que pese sua relevância face ao vazio acadêmico, resumiam-se, não raras vezes, a relatos de memórias de pessoas da comunidade, sem qualquer tratamento acadêmico ou, ainda, a listas de efemérides, biografias, descrições fisiográficas, enfim, consistia num repositório de informações em seus aspectos factuais e cronológicos, numa espécie de “resgate da história local”, razão pela qual se justifica plenamente a relevância social e acadêmica da pesquisa no âmbito local/regional.

Nesse sentido, cumpre indagar como têm sido tratados os estudos com enfoque local/regional pelos historiadores profissionais. Amorim distingue, sinteticamente, duas tendências conceituais que definem e delimitam o espaço regional, na interface geografia-história, nos termos que seguem:

Na primeira corrente, a definição parte do objeto e não do sujeito do conhecimento. Ao usar interpretações marxistas concorda que o que define e delimita as fronteiras regionais é o modo de produção vigente visto sob um aspecto mais amplo, o qual envolve não só as relações de produção internacionais como a própria dinâmica da luta de classes. Na segunda corrente, a definição do que seja a região e suas fronteiras surge das análises produzidas pelo sujeito do conhecimento. Neste campo colocam-se os trabalhos de Bourdieu e de Ângelo Priori. Para estes autores, a região é uma construção do sujeito, que igualmente a delimita, a partir de padrões próprios, porém fundamentados na realidade existente (AMORIM, 2007, p. 12-13).

Como se vê, não há uma única linha interpretativa nos estudos chamados localistas/regionalistas e, possivelmente um dos primeiros dilemas destes historiadores consiste na identificação dos critérios definidores do espaço regional. O próprio momento atual, marcado pela dissolução das fronteiras e pela internacionalização do capital no contexto da globalização, aumenta o grau de dificuldade ao transformar o conceito em um constructo teórico-empírico que resulta da vida coletiva dos homens, das práticas culturais vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. Nas palavras de Amorim (2007, p. 12), “o regional torna-se, portanto, um conjunto de identidades não vinculado necessariamente aos limites formais estabelecidos”.

Dentre as principais potencialidades da história regional/local se destaca a possibilidade de dar evidência a fontes, temas e sujeitos que não tiveram visibilidade no âmbito da chamada “macro-história”<sup>2</sup>, contribuindo, assim, para o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira.

É necessário, no entanto, registrar que os estudos locais/regionais trazem aos historiadores alguns problemas e requerem cuidados, tais como: a) a dispersão da documentação a ser examinada, uma vez que raramente ela se encontra organizada em arquivos públicos, sendo mais facilmente localizada em arquivos familiares, paroquiais, cartoriais, enfim, em instituições não especializadas na sua guarda e conservação; b) a eventual inexistência de fontes impressas, em alguns casos, requerendo do pesquisador a disposição de trabalhar com outras fontes e possibilidades metodológicas, como a memória oral, por exemplo; c) a proximidade temporal e física com os sujeitos históricos implicados na pesquisa, que exige do pesquisador maior rigor científico na seleção das fontes e na interpretação dos dados; d) a precariedade ou a inexistência das fontes secundárias, uma vez que em muitos casos ainda não há conhecimentos suficientemente sistematizados e publicizados sobre temas regionais/locais; e) por fim, ressalta-se a preocupação do historiador com a produção de uma historiografia local/regional que supere a escrita autoexplicativa, de si/para si, relacionando-a com os contextos mais amplos, com os conceitos já sistematizados, com as teorias já produzidas, enfim, com os conhecimentos já disponibilizados acerca do tema em estudo.

### **Como a história regional e local tem sido tratada na produção didática nacional?**

Após examinar essa breve sistematização acerca do modo como os pesquisadores têm tratado os estudos locais/regionais na historiografia, desloquemo-nos para o âmbito da história escolar, no esforço de identificar os cenários de avaliação do livro didático de história

---

<sup>2</sup> Cardoso (1997) situa a macro-história no contexto do *paradigma iluminista*, definindo-a pela sua preocupação com a escrita de uma história científica, racional e global, com pretensões de construir narrativas históricas para explicar as sociedades a partir de modelos hipotético-dedutivos e visão holístico-estrutural.

para o ensino fundamental no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como as orientações teórico-metodológicas que os livros didáticos regionais de história têm apresentado.

O Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010, para as séries/anos iniciais do ensino fundamental, área de História, apresenta a conceitualização dos livros didáticos regionais como “impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais”, formando um conjunto de “livros utilizados em situação didática no ensino de História, destinados ao público escolar de um município ou de um estado do Brasil” (BRASIL, 2009, p. 16). Consta no Guia que foram inscritos 64 livros regionais para avaliação, tendo sido aprovados apenas 36, contemplando obras de 17 estados brasileiros e do Distrito Federal. Apenas os estados do Acre, Alagoas e Sergipe não tiveram livros inscritos para avaliação neste PNLD, entretanto, todas as regiões geográficas brasileiras tiveram obras inscritas, assim representadas: 11 da região Norte; 22 da região Nordeste; 12 da região Sul; 17 da região Sudeste; e dez da região Centro-Oeste (BRASIL, 2009, p. 17). A predominância dos livros recai sobre recortes regionais relativos à história dos estados, sendo pouco expressiva a presença de livros acerca da história dos municípios<sup>3</sup>, embora não seja vedada sua inscrição no edital. Para se ter uma ideia, dentre os 36 livros regionais aprovados, somente três estão circunscritos à história dos municípios, relativamente às cidades de São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ e Londrina/PR, configurando um percentual inferior a 10%.

Quanto à avaliação qualitativa dos livros regionais, o Guia 2010 apresenta as obras classificadas sob três formas de organização que expressam o fio condutor da estruturação proposta: a) *temporal*, quando a obra está organizada em sequências cronológicas, orientando-se

---

<sup>3</sup> Cabe aqui apontar as conclusões de Bresciani (1998, p. 243) relativamente aos estudos historiográficos sobre o tema urbano. Diz a autora que “o tema urbano tem sido, entre os estudiosos das cidades brasileiras, objeto das pesquisas de geógrafos, arquitetos e urbanistas, sociólogos, economistas e, mais recentemente, de antropólogos e historiadores. É importante notar que somente na década de 1980, uma área temática específica sobre *Cidades* ganha definição precisa como linha de pesquisa em programas de pós-graduação na universidade brasileira, dando lugar à formação de grupos de pesquisadores e estimulando os estudos urbanos nos domínios da historiografia”. Assim, não é de estranhar a restrita produção de livros didáticos sobre as cidades, se a própria pesquisa historiográfica ainda está tão timidamente produzida.

pela periodização tripartite: Colônia, Império, República; b) *temática*, quando a obra se configura por eixos temáticos ou temas; c) *especial*, quando os conteúdos são desenvolvidos com base em uma história ficcional ou através de personagens fictícios que dialogam ao longo do livro. Tem-se, assim, 21 obras com organização temporal, 12 com organização temática e três com organização especial. Para os profissionais que têm acompanhado a produção e a circulação do livro didático regional de história na última década, salta aos olhos a qualificação que este objeto cultural vem apresentando. As 36 obras regionais avaliadas e aprovadas no PNLD 2010 apresentam significativa diversidade de proposições históricas e pedagógicas, contendo muitas potencialidades e também algumas fragilidades que persistem em algumas obras, a despeito da qualificação crescente. É evidente, também, o rigor da avaliação realizada, uma vez que aproximadamente 56% dos livros regionais inscritos não lograram aprovação.

Dentre as atuais potencialidades dos livros regionais podem-se destacar aspectos como: a) as preocupações dos autores em oferecer ferramentas conceituais e metodológicas aos professores e estudantes para conhecerem o ambiente em que vivem e compreenderem as diversas experiências culturais que os cercam, fortalecendo os laços de pertencimento, o respeito às diferenças, a construção de identidades sociais plurais e também a formação para a cidadania; b) a ênfase num trabalho pedagógico que prepare os estudantes para o reconhecimento e a interpretação de fontes históricas e para a valorização do patrimônio sociocultural da região, desenvolvendo atitudes de preservação; c) o cuidado em aproximar os estudantes das histórias cotidianas, configurando o estudo da história local/regional como base para a compreensão dos problemas enfrentados pelas comunidades no seu dia a dia, orientando também para ações práticas de transformação; d) por fim, o fato de boa parte dos livros estabelecerem relações entre as dimensões locais, regionais, nacionais e até mundiais, entre os fenômenos históricos estudados, articulando, assim, diferentes temporalidades e espacialidades para a compreensão da história.

Ora, ao mesmo tempo em que se podem indicar essas articulações temporais e espaciais como potencialidades em expansão nos livros regionais, é preciso reconhecer que persistem problemas dessa natureza, uma vez que algumas obras ainda apresentam o local e o regional como meros reflexos do global, sem efetivamente

articular estes contextos com os processos históricos mais amplos. Dessa concepção decorre uma visão reducionista da história local/regional, entendida como fenômeno único, distinto e fragmentado do universal. Outras fragilidades ainda estão presentes nos livros regionais de história<sup>4</sup>, constituindo desafios que precisam ser superados, a saber: a) as abordagens folclóricas das culturas locais/regionais, que valorizam aspectos pitorescos dos estados e municípios, como festas, mitos, lendas, culinária, danças típicas, de modo fragmentado; b) a apresentação do livro didático regional como uma espécie de guia de turismo, evidenciando a exuberância das praias, rios e florestas ou as atrações turísticas urbanas; c) o tratamento ufanista dado ao estudo da sua história, destacando os grandes feitos dos bravos homens, os chamados “fundadores da cidade” ou “desbravadores da região”, numa perspectiva eminentemente política e cronológico-linear; d) a priorização de determinados grupos sociais e/ou espaços geográficos em detrimento de outros, como por exemplo, o tangenciamento da história de afrodescendentes, indígenas, mulheres, assim como a ênfase ao estudo do litoral e das capitais, negligenciando o interior dos estados.

### **Por que estudar história local-regional na escola?**

A definição dos conteúdos que compõem as disciplinas escolares sempre suscita discussões que extrapolam o caráter didático-pedagógico, uma vez que perpassam diferentes campos de interesse, tais como a relação da disciplina escolar com a respectiva área do conhecimento, as expectativas da sociedade com a formação da sua juventude, a função social que a escola assume em cada época, dentre outros. Nesse sentido, o currículo escolar “é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE,

---

<sup>4</sup> Estudos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre o livro didático regional de história apresentam conclusões semelhantes, tais como o de Freitas (2001) sobre o estado de Sergipe; o de Sousa (2005), sobre a Paraíba; o de Leite (2007), sobre o Espírito Santo; o de Caimi (2007), sobre o Rio Grande do Sul. As fragilidades aqui apontadas estão cada vez menos presentes nos livros didáticos regionais, mostrando as contribuições do processo avaliativo protagonizado pelo PNLD ao longo de uma década. Nesse sentido, tais fragilidades são pontuais no conjunto das obras didáticas, aparecendo como o resquício de uma tradição que, acreditamos, tende a ser superada em poucos anos.

1999, p. 59), razão pela qual as discussões curriculares são permeadas por tensões, contradições, concessões, conflitos de ordem política, econômica, social e cultural, que influenciam tanto quanto são influenciadas pelas formas de organização de uma nação. Em tal cenário, cabe perguntar por que estudar história local-regional na escola e buscar compreender que demandas sociais, culturais e/ou acadêmicas consubstanciam as atuais preocupações com estudos locais e regionais na história escolar.

No que respeita à relação da história escolar com a ciência de referência produzida nas universidades e instituições acadêmicas, verifica-se a influência dos *Annales*, na medida em que os historiadores foram estimulados a focalizarem seus estudos em recortes regionais. Segundo Cardoso (1997, p. 9), essa tendência historiográfica trouxe “a preocupação com o espaço, primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, através da história, ainda mais espacialmente pensada”. Este autor cita alguns historiadores que inauguraram tais estudos, como Fernand Braudel, com *O Mediterrâneo*, e Frédéric Mauro, com a obra *Atlântico*, ambos os trabalhos de acordo com “a sólida tradição francesa da história regional”.

Em se tratando das concepções pedagógicas orientadoras dos estudos locais, é na chamada *Escola Nova*, a partir dos métodos ativos defendidos, dentre outros, por Francisco Ferrer y Guàrdia (1849-1909) e Celestin Freinet (1896-1966), que encontramos a clara preocupação em colocar os estudantes em contato com o seu ambiente próximo, em situação de observação da natureza e também dos fenômenos socioculturais. Para Bittencourt (2004, p. 273), “as escolas experimentais brasileiras da década de 60 especializaram-se nos estudos do meio, que passaram a integrar os currículos escolares de maneira efetiva”.

Focalizemos o nosso olhar, agora, nas políticas educacionais públicas, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História, no sentido de identificar os postulados que justificam a importância dos estudos locais e regionais na escola de educação básica. No primeiro ciclo, pelo fato de as crianças estarem ingressando na escola e, portanto, ampliando suas relações de convívio para além do grupo familiar, o trabalho pedagógico no âmbito da história deve contribuir para que elas consigam “distinguir as relações sociais e econômicas submersas nessas relações escolares, ampliando-as para

dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade” (BRASIL, 1997, p. 52). Assim, o eixo temático proposto para este ciclo é, notadamente, “história local e do cotidiano”, sob argumentos da seguinte ordem:

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados” (BRASIL, 1997, p. 52).

Como se vê na proposta dos PCN, os estudos de história local constituem o ponto de partida da aprendizagem histórica, uma vez que permitem a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os professores, os estudantes e o meio. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. Segundo os autores portugueses Manique, Proença (1994, p. 5), os estudos de história local desenvolvem nos alunos a capacidade de analisar criticamente o seu entorno escolar e social, ao mesmo tempo em que cumprem o papel de “facilitar a estruturação do pensamento histórico e de lhes fornecer um quadro de referências que os ajude a tomar consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espaço-temporal das comunidades local e nacional”.

Não obstante a relevância do estudo da história local/regional, expressa em diversos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas, não tem sido fácil desenvolver qualitativamente as propostas ora veiculadas. Na tradição curricular da história escolar, as histórias local e regional (reconhecidas nessa tradição, respectivamente, como história do município e história do estado) constam como temas de estudo na 3ª série/4º ano e na 4ª série/5º ano, respectivamente. Nestas séries/anos, as crianças encontram-se numa faixa etária entre 8-11 anos, em condições limitadas para compreenderem

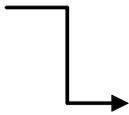
a complexidade das abordagens político-econômicas e socioculturais. Eventualmente, temas da história local/regional aparecem nas séries finais do ensino fundamental, isso quando são expressivos no contexto da história nacional, como por exemplo, Canudos, Contestado, Guerra dos Farrapos, Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana, dentre outros. E no ensino médio, apenas no caso de a escola fazer a opção por estudos regionais, haja vista a tendência de organizar os programas de história de acordo com as necessidades de preparação para o vestibular, prescindindo, assim, da história local/regional.

Outro aspecto, que oferece significativa dificuldade ao nosso trabalho pedagógico, refiro-me a nós, professores, que nos dedicamos a incorporar os estudos locais/regionais nas aulas de história, é a carência de subsídios, tais como obras acadêmicas de qualidade, bons livros didáticos, mapas, recursos iconográficos, fontes devidamente catalogadas e disponibilizadas etc. Fonseca (2003, p. 155) comenta a precariedade dos recursos disponíveis, destacando que “em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, pelos órgãos administrativos locais, com o objetivo de difundir a imagem do grupo detentor do poder político ou econômico”.

Do ponto de vista da formação profissional, constata-se que o ensino da história nas séries/anos iniciais é ministrado, invariavelmente, por professores titulados em nível médio, na modalidade normal, e/ou graduados em pedagogia, tendo, portanto, uma formação polivalente que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de carga horária destinada às disciplinas de Metodologia do Ensino de História e/ou Didática da História nesses cursos (entre 60 e 180 horas), pode-se considerar que o conhecimento histórico de que o professor dispõe para ensinar aos alunos está circunscrito, não raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social. Nos cursos de graduação em História a situação não é muito diferente, uma vez que os estudos regionais são consubstanciados, via de regra, em uma ou duas disciplinas obrigatórias, ao passo que a história local fica circunscrita, invariavelmente, ao rol de disciplinas eletivas/optativas.

## Como ensinar e aprender/apreender o meio: procedimentos, fontes, recursos

Nos primeiros anos de escolarização, a criança opera cognitivamente com base nas suas experiências pessoais e familiares, as quais configuram os chamados “conceitos espontâneos”. É no tempo e no espaço vividos que são ancoradas suas primeiras percepções do mundo e também suas primeiras referências acerca da história. Assim, as propostas de história para tais níveis tomam como ponto de partida os saberes dos estudantes e da cultura escolar, fazendo-os dialogar com os fragmentos de memória da comunidade para se aproximar da história viva, vivida. Essa história local e regional, sendo necessariamente entendida como parte integrante de uma totalidade e não mero reflexo da história nacional, pode ser conhecida por meio do trabalho investigativo, fazendo uso dos procedimentos elementares da pesquisa, conforme as proposições dos PCN para o primeiro ciclo do ensino fundamental indicadas no **box**.



Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola; (...) identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares; (...) levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais; (...) identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo (BRASIL, 1997, p. 41-42).

Para a operacionalização de tais orientações podemos iniciar o trabalho investigativo dedicando-nos a “educar o olhar” dos alunos. Sabemos que aprender através do olhar, desenvolvendo habilidades de observação acerca do que nos rodeia, especialmente do que nos parece familiar, não é tarefa simples. Requer tempo,

prática e esforço deliberado, mas pode ser desenvolvido por meio de exercícios<sup>5</sup>, conforme ilustram estes exemplos:

**Mapas mentais:** Peça à turma para desenhar um mapa detalhado do percurso que faz diariamente entre a casa e a escola, ou da principal rua da cidade, ou, ainda, das ruas que contornam a escola. Após, comparar os mapas elaborados e refletir sobre as diferenças entre eles verifica-se, por exemplo, que alguns aspectos são lembrados por uns e não por outros, alguns aspectos são lembrados e registrados pela maioria, ao passo que outros por quase ninguém.

**Exercícios de comparação:** Para auxiliar os alunos na compreensão dos estilos, formas, funções, características, tipologias e épocas diferentes, selecione vários tipos de imagens de construções (em revistas, jornais, internet). Recorte cada figura destacando suas partes (portas, janelas, telhados, chaminés), misture-as e peça aos alunos que montem novamente as figuras completas. Isso estimulará o senso de observação.

À medida que os alunos vão se familiarizando com o trabalho, as proposições relativas ao estudo da história local/regional podem ser complexificadas, ampliando-se e aprofundando-se as práticas investigativas e a incorporação de fontes, a partir de atividades variadas, tais como:

**1** Observar e registrar as marcas deixadas pelas sucessivas gerações que nos antecederam, podendo-se focalizar aspectos como toponímia, estatuária, arquitetura, praças, rituais festivos e religiosos, paisagem e cultura rural, dentre outros. Vejamos como essa possibilidade metodológica poderia expressar-se num trabalho de campo.

**Trabalho de campo: uma caminhada pela cidade**

Os alunos devem saber por que estão fazendo a visita ao local escolhido, ter atividades específicas para ver, fazer e registrar, ou seja, um roteiro básico de observação que lhes permita focalizar o olhar em alguns aspectos, como por exemplo:

<sup>5</sup> As propostas de atividades aqui apresentadas são extraídas e parcialmente adaptadas de HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Eveline; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

- \* Quais construções chamam mais a atenção e por quê? Algumas delas estão nos mapas mentais feitos em sala de aula?
  - \* Quais são as construções mais antigas? Têm características comuns (estilo, materiais, tamanho etc.)?
  - \* Identificar edifícios modernos com decoração imitando estilos mais antigos, janelas, portas, telhados, grades, postes e luminárias, letreiros etc.
  - \* Procurar mudanças feitas nos edifícios que não combinem com eles, como janelas e portas substituídas, acréscimos de pavimentos ou telhados novos. Estas observações podem levar à discussão dos motivos que levaram as pessoas a fazerem estas modificações?
  - \* Observar detalhes nas construções que ofereçam indicações sobre os seus moradores. São ricos ou pobres? Jovens ou velhos? Que tipo de interesses têm? O que o nome dos escritórios ou lojas pode revelar? E as denominações das ruas?
  - \* Observar os materiais de construção: são locais ou vêm de fora? Naturais ou artificiais? Os materiais usados nas casas mais antigas são os mesmos das construções mais recentes?
  - \* Exercitar a percepção sensorial através da identificação de sons, cheiros, texturas, sensações em relação aos edifícios, às ruas e aos espaços públicos (praças, largos etc.).
  - \* A caminhada pode contemplar também a produção, por parte dos alunos, de uma série de fotografias para serem posteriormente catalogadas, analisadas.
- (HORTA, 1999, p. 28.)

2

Visitar lugares formais e não formais de memória, como museus, bibliotecas, sítios arqueológicos e arquivos. Os arquivos podem ser familiares, escolares, municipais, parquiais, notariais, legislativos, de acordo com cada contexto escolar e local.

3

Coletar e analisar documentos históricos, entendendo-os como “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (BRASIL, 1998, p. 83). Os documentos compreendem tanto os registros escritos quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, tais como filmes, músicas, gravuras,

artefatos, utensílios domésticos, ferramentas de trabalho, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, depoimentos, dentre tantos outros não nomeados aqui. São conhecidas diversas experiências pedagógicas que tratam do trabalho investigativo-escolar com documentos em estado de arquivo familiar e escolar, dentre as quais destacamos, para exemplificar, o projeto “Recriando Histórias”, desenvolvido conjuntamente por professores universitários e professores da educação básica da região metropolitana de Curitiba/PR. Em uma de suas inúmeras experiências escolares foi desenvolvido trabalho com fontes históricas, especialmente com documentos em estado de arquivo familiar, pautando-se em três princípios básicos, apresentados por Schmidt, Garcia (2005, p. 300-302), nos seguintes termos: a) aprender a história de um “jeito diferente”, estabelecendo articulações entre a história vivida e a história percebida; b) apreender indícios da experiência humana “na realidade cotidiana, na tradição e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade”; c) articular as experiências cotidianas com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, a partir de “diferentes narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por professores e alunos”. Os documentos podem ser encontrados nos pertences familiares, muitas vezes esquecidos em gavetas e pastas, nem sempre valorizados pelas famílias na sua potencialidade de promover o diálogo com as experiências do passado.



Descobrir como viviam os antepassados pode contribuir para a compreensão do processo histórico de ocupação do local e da região. Em todos os lugares encontramos pessoas anônimas, que ali viveram, trabalharam e deixaram sua marca pessoal, mesmo que suas experiências não tenham sido registradas nos livros de história. Entrevistar os moradores mais antigos da comunidade permite descobrir aspectos como: porque escolheram viver neste local; o que era necessário para viver neste lugar antigamente; como era o acesso a outros lugares; como era o clima, a vegetação; como era a escola; que atividades econômicas desenvolviam; como se divertiam; a que serviços públicos tinham acesso, dentre outros. Com o acesso mais facilitado às tecnologias digitais, podem-se realizar registros fotográficos, de som e imagens em vídeo para explorar em atividades posteriores, tais como montagem de álbuns, portfólios, webfólios, blogs etc. (HORTA, 1994, p. 22-23)

# 4

Coletar depoimentos e entrevistar pessoas da comunidade para compartilhar de suas experiências, fazendo uso dos recursos metodológicos da história oral.

# 5

Montar acervos escolares de memória oral, de objetos culturais, de utensílios domésticos, de documentos impressos etc. O fato de não existirem museus ou arquivos oficiais na localidade não pode constituir impedimento para o trabalho com a memória local, uma vez que não só as edificações e monumentos oficialmente catalogados e registrados fazem parte do meio ambiente histórico. A casa, a escola, o bairro, uma pequena vila, o meio rural, também fazem parte da história e como tal podem ser tomados como objetos de estudo.

Ao trabalhar com a memória individual/coletiva é preciso estabelecer as devidas diferenças entre esta e a história. Em estudo recente, Carretero e outros (2007) demonstram que embora ambas se refiram ao estudo do passado, distinguem-se na medida em que a memória vincula-se ao experimentado individual e/ou coletivamente, reservando-se o direito de escolher mais ou menos voluntariamente (na verdade, de maneira negociada) o que deseja lembrar e o que necessita esquecer, ao passo que a história precisa se preocupar não só com os usos e a manutenção das lembranças herdadas, como também, e, sobretudo, deve buscar as lembranças esquecidas, para descrevê-las, explicá-las, questioná-las. Ainda que a memória individual/coletiva deva ser prestigiada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico, uma vez que nela se constitui a base de conhecimentos prévios dos estudantes, o ensino de história deve ter como parte essencial de suas preocupações o processo de produção das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando-os a desenvolverem habilidades de pensamento e ferramentas conceituais para evitar as naturalizações deste passado e a recepção acrítica das tradições herdadas. Nessa perspectiva, é necessário problematizar a memória coletiva, questionando, a partir dos seguintes elementos: Quem construiu essa memória? Por que ela foi preservada? Por que determinado documento ou objeto foi guardado e não outro?

Nessa mesma linha de pensamento, Joaquín Prats (2006, p. 213) alerta para o fato de que as fontes com as quais trabalha o historiador – e, no caso que tratamos aqui, podemos também incluir

professores e estudantes – carregam as marcas da subjetividade e até de uma possível falsidade, voluntária ou involuntária. Isso por que os autores de fontes podem não ter a necessária liberdade no momento de produzi-las ou, ainda, podem estar demasiadamente comprometidos com o contexto em que estão inseridos.

Do ponto de vista da abordagem didática, o estudo da história local/regional requer a iniciação dos estudantes ao método de investigação histórica, de modo a compreender os processos implicados na produção deste conhecimento, o que não significa, contudo, tornar o estudante um pequeno historiador. Esta iniciação consistiria em construir com eles uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar, em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico, sumarizados por Prats (2006) num conjunto de competências assim definidas: “aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica”.

O estudo da história local/regional enseja, assim, o protagonismo dos estudantes na construção ativa e colaborativa de conhecimentos e a apropriação de procedimentos metodológicos específicos que permitam explorar as fontes disponíveis. Finalizando este texto, trazemos algumas sugestões de leituras, vídeos, sites e outras referências que poderão instigar os professores e orientar o trabalho pedagógico no âmbito do tema ora em estudo.

### **Sugestões de leituras**

Existe, no mercado editorial, uma rica variedade de livros e artigos abordando o tema da história local e regional. Selecionamos aqui três obras que tratam do ensino da história local e regional, com interessantes discussões e sugestões práticas que auxiliam o trabalho do professor.

↳ MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. *Didáctica da história. Patrimônio e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

A obra oferece ótimo aporte teórico-metodológico para o trabalho com fontes locais, memória oral e estudo do meio, contendo tanto abordagens teóricas, que permitem a reflexão sobre a natureza

e a importância do tema, quanto indicações práticas que orientam o professor na concretização das propostas em sala de aula.

↳ SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

Numa linguagem acessível e consistente, as autoras abordam alguns dos temas mais relevantes no campo da metodologia e prática do ensino de história, dentre os quais o trabalho com fontes na aula de história; o uso de documentos históricos; a história local e a história oral; a investigação sobre o patrimônio histórico.

↳ FILHO, Amílcar Vianna Martins. *Como escrever a história da sua cidade*. Belo Horizonte: Instituto Cultural Amílcar Martins, 2006.

Trata-se de um manual escrito para não especialistas, contendo indicações para a elaboração de estudos investigativos relativos à história local.

### **Sugestões de filmes**

Dentre inúmeras linguagens alternativas de ensino da história, a produção cinematográfica tem despertado especial interesse dos professores, seja no uso de filmes longa-metragem, de curtas-metragem ou de documentários em sala de aula. Recomendamos dois filmes que tratam da temática local/regional, podendo constituir-se em excelentes fontes de análise histórica.

↳ *Narradores de Javé* – Eliane Caffé, Brasil, 2003.

Ambientado em Gameleira da Lapa, no interior da Bahia, o filme narra a história de um povo que, na iminência de ter seu vilarejo inundado pelas águas de uma barragem, encontra um modo de impedir o acontecimento transformando o local em patrimônio da humanidade.

↳ *Uma cidade sem passado* – Michael Verhoeven, Alemanha, 1990.

O filme conta a história de Sonja, uma adolescente alemã que deseja escrever um ensaio sobre o impacto da política nazista na sua aldeia e inicia uma verdadeira batalha para ter acesso aos arquivos que guardam preciosas informações sobre perseguições a judeus e comunistas.

### **Sugestões de sites**

O acesso à internet, cada dia mais facilitado pela disseminação tecnológica, oferece importante recurso ao trabalho do professor. Seguem algumas sugestões:

↳ *Lugares de memória*. (Espaços educativos e ensino de história; partes 1, 2 e 3). TV Escola – Salto para o Futuro.

Série de três programas realizados pela TV Escola sobre espaços educativos de memória. Parte de situações pedagógicas escolares envolvendo professores e estudantes no estudo da cidade e na visita a lugares de memória e a centros culturais, apresentando na sequência um debate entre três especialistas da área da História e do ensino de História.

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=51504](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51504)

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=51505](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51505)

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=51506](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51506)

↳ *O museu onde não há museu* (Ciência e vida cotidiana: parceria escola e museu; parte 1, 2 e 3). TV Escola – Salto para o Futuro.

Colocando em diálogo três especialistas da área, o programa discute o papel do museu escolar, destacando como a escola pode reunir e trabalhar com coleções criando seu próprio museu e como os museus escolares podem contribuir para resgatar uma abordagem pedagógica experimental, patrimonial e cultural no ensino de história.

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22191](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22191)

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=23539](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=23539)

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=23540](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=23540)

↳ *Museu da Pessoa*: Criado em 1991, tem o objetivo de desenvolver uma rede de histórias de vida. Sendo virtual e aberto à comunidade, consegue reunir depoimentos de “pessoas comuns”, dando-

lhes visibilidade e importância na memória social, por acreditar que “todas as pessoas têm um papel como agente de transformação da História”. Além dos depoimentos, oferece orientações sobre memória oral, no projeto “Faça história na escola”, uma biblioteca virtual sobre o tema, projetos educacionais variados, tais como Tempos de Escola, Histórias da nossa Terra, Projeto Memória Local etc.

<http://www.museudapessoa.net>

↳ *Revista Brasileira de História*: Editada semestralmente pela Associação Nacional de História, a revista publica artigos originais, alinhados com a produção historiográfica contemporânea. Os números e volumes editados a partir de 1997 encontram-se disponibilizados na íntegra no site a seguir: <http://www.scielo.br/rbh>

### **Outras referências**

A história local/regional pode ser estudada com uma variedade de documentos, oficiais e não oficiais, impressos, sonoros, iconográficos, cinematográficos, dentre tantos outros. Apontamos aqui a possibilidade de trabalho com duas linguagens bastante instigantes para os estudantes, que são a literatura e as canções.

Existe no Brasil uma diversificada literatura regionalista, que retrata aspectos extremamente interessantes acerca das manifestações socioculturais de diferentes regiões do Brasil, destacando-se alguns clássicos, como por exemplo, o gaúcho Érico Veríssimo, o baiano Jorge Amado, o mineiro João Guimarães Rosa, o alagoano Graciliano Ramos, para citar apenas alguns. Ao trabalhar com a literatura, assim como se deve proceder com outras fontes artísticas, é necessário entendê-la como obra ficcional e não como uma expressão fiel da realidade que está sendo estudada, além de levar em consideração o caráter autônomo dessas manifestações artístico-culturais e de seus autores.

As canções populares e regionalistas também constituem fonte significativa para os estudos da história local/regional, na medida em que elas tratam dos problemas e das especificidades dos contextos, gerando e difundindo determinadas representações da cidade e/ou da região. Nos anos iniciais, a clássica canção “Cidade Ideal” presente no musical infantil “Os saltimbancos”, de Sérgio Badotti e Luis Enrique Bacalov, com música de Chico Buarque, pode ser um interessante ponto de partida para o estudo da cidade ou município.

## **Cachorro: A cidade ideal dum cachorro / Tem um poste por metro quadrado**

Não tem carro, não corro, não morro / E também nunca fico apertado  
 Galinha: A cidade ideal da galinha / Tem as ruas cheias de minhoca  
 A barriga fica tão quentinha / Que transforma o milho em pipoca  
 Crianças: Atenção porque nesta cidade / Corre-se a toda velocidade  
 E atenção que o negócio está preto / Restaurante assando galeto  
 Todos: Mas não, mas não / O sonho é meu e eu sonho que  
 Deve ter alamedas verdes / A cidade dos meus amores  
 E, quem dera, os moradores / E o prefeito e os varredores  
 Fossem somente crianças / Deve ter alamedas verdes  
 A cidade dos meus amores / E, quem dera, os moradores  
 E o prefeito e os varredores / E os pintores e os vendedores  
 Fossem somente crianças  
 Gata: A cidade ideal de uma gata / É um prato de tripa fresquinha  
 Tem sardinha num bonde de lata / Tem alcatra no final da linha  
 Jumento: Jumento é velho, velho e sabido / E por isso já está prevenido  
 A cidade é uma estranha senhora / Que hoje sorri e amanhã te devora  
 Crianças: Atenção que o jumento é sabido / É melhor ficar bem prevenido  
 E olha, gata, que a tua pelica / Vai virar uma bela cuíca  
 Todos: Mas não, mas não / O sonho é meu e eu sonho que  
 Deve ter alamedas verdes / A cidade dos meus amores  
 E, quem dera, os moradores / E o prefeito e os varredores  
 Fossem somente crianças / Deve ter alamedas verdes  
 A cidade dos meus amores / E, quem dera, os moradores  
 E o prefeito e os varredores / E os pintores e os vendedores  
 As senhoras e os senhores / E os guardas e os inspetores  
 Fossem somente crianças

[http://www.cliquemusic.com.br/br/CliqueRadio3/frameset\\_player\\_artista.asp?Nu\\_Disco=919&Nu\\_Fonograma=6](http://www.cliquemusic.com.br/br/CliqueRadio3/frameset_player_artista.asp?Nu_Disco=919&Nu_Fonograma=6)

Enfim, em época de globalização, de diluição de fronteiras, de dissolução dos valores identitários, o estudo da história local e regional ganha novas dimensões nas aulas de história, podendo constituir-se em sólido referencial para a revalorização das memórias locais e a adequada articulação com as histórias nacional e mundial. Ainda,

oferece o mote para a superação do verbalismo e do formalismo nas aulas de história, aproximando-se dos procedimentos essenciais do método de investigação histórica, colocando professores e estudantes na condição de protagonistas dos processos escolares de ensinar e aprender. Por fim, a apropriação do passado da sua localidade e região permite que os estudantes compreendam melhor as situações cotidianas e o contexto geral da sociedade em que estão inseridos, desenvolvendo determinadas competências para nela fazer qualificadas intervenções.

## Referências

- AMORIM, Cassiano C. Discutindo o conceito de região. **Estação Científica Online**. Juiz de Fora, n. 04, abr./mai., 2007.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010. História**. Brasília: 2009.
- BRESCIANNI, Maria S. M. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CAIMI, Flávia E. Uma mirada sobre o livro didático regional de história: o caso do Rio Grande do Sul. In: *XXIV Simpósio Nacional de História, 2007*, São Leopoldo/RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História - História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2007.
- CARDOSO, Ciro F. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria F. **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, Roberto L. Região: a tradição geográfica. In: **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1999.

FICO, Carlos. Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 1990. In: GUAZELLI, Carlos A. B. et all. (Orgs.) **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Itamar. O livro didático de história de Sergipe. Publicado no **Jornal da Cidade**, Aracaju, 29-30 jan. 2001. Disponível em: <http://www.ensinodehistoria.com.br/producao>. Acesso: 20 out. 2008.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Eveline; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEITE, Juçara L. Construção identitária e livro didático regional de história: uma prática geracional de escrita de si. In: OLIVEIRA, Margarida M. D.; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: UFRN Editora, 2007, v. 1, p. 189-196.

MANIQUE, António P.; PROENÇA, Maria C. **Didáctica da história**. Patrimônio e história local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática de história**. O tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

PRATS, Joaquín. **Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos**. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 191-218.

SCHMIDT, Maria A. M. S; GARCIA, Tânia M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SOUSA, Fábio G. R. B. O livro didático de história da Paraíba: problemas e desafios. In: *XXIII Simpósio Nacional de História*, 2005, Londrina/PR. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História - Anais Suplementar**. Londrina, 2005.

## Capítulo 4

# Lembrando, eu existo\*

*Elison Antonio Paim\*\**

*Na parede da memória, esta lembrança é  
o quadro que dói mais (Belchior).*

Professor, professora, quem de nós já não se deparou pensando em questões como: o que lembramos, por que lembramos, por que esquecemos o que esquecemos? Costumamos ouvir quase que diariamente que a lembrança é importante, que precisamos lembrar que nossa vida é constituída de lembranças, que para existir precisamos lembrar coisas que aconteceram ou esquecer outras. Por outro lado, ouvimos o tempo todo que o Brasil é um país sem memória ou que não cultua sua memória, seu passado, que não conhece sua história.

\* Como toda produção acadêmica esta também teve como base muitos autores e autoras. Dialoguei com artigos, livros, ensaios dos seguintes autores: Andrea Ferreira Delgado, Antonio Pedro Manique e Maria Cândida Proença, Circe Maria Fernandes Bittencourt, David Lowenthal, Ecléa Bosi, Edgar Salvadori De Deca, Francisco Régis Lopes Ramos, Françoise Choay, Henri Bergson, Jacy Alves De Seixas, Jacques Le Goff, Jeanne Marie Gagnebin, José Jobson Arruda, Júlio Pimentel Pinto, Ivo Mattozzi, Magaly Cabral, Márcia Mansur D'aléssio, Marcos Antônio Da Silva, Marcel Proust, Marly Rodrigues, Maria Auxiliadora Schimitdt e Marlene Cainelli, Maria Carolina Bovério Galzerani, Maria Cecília Londres Fonseca, Marilena Chauí, Maurice Halbwachs, Mario De Souza Chagas, Mariza Veloso Motta Santos, Michael Löwy, Olgária Matos, Paulo Freire, Pierre Nora, Raphael Samuel, Roney Cytrynowicz, Selva Guimarães Fonseca, Silvana Rubino, Ítalo Tronca, Ulpiano Toledo Bezerra De Meneses, Walter Benjamin, Yara Aun Khoury.

\*\* Doutor em Educação. Professor de Prática de Ensino da Educação da Unochapecó.

Será que é isso o que realmente acontece? Ou o que querem que lembremos realmente tem importância para nossa vida enquanto professores trabalhadores, homens, mulheres, crianças espalhadas por esse imenso país; seria a distância ou a proximidade que fazem com que não demos importância para as memórias? Como as nossas memórias se cruzam com outras, o que forma o conjunto de memórias. Caros professores e professoras, poderíamos ficar enumerando muitas perguntas que qualquer ser humano já se fez algum dia, porém precisamos construir algumas possibilidades ou apontar alguns caminhos para que cada um em sua sala de aula, em sua comunidade em conjunto com seus alunos busque respostas para estas e outras questões. Você deve estar se perguntando o que eu posso fazer, eu não sei como trabalhar com essas questões, aqui na minha escola não é possível não há nada de memória, lembrança, patrimônio... Será que não existe mesmo? Vamos juntos buscar o que há na sua comunidade?

Acredito que a partir da escolha do livro didático de História para trabalhar com seus alunos perceberá que as discussões sobre memória e patrimônio perpassam os conteúdos de alguns capítulos. Muitas vezes, memória e patrimônio estarão presentes nas sugestões de atividades quando propõem que você e seus alunos realizem entrevistas com pessoas da família e da comunidade, que trabalhem com fotos e documentos diversos, que façam visitas a lugares como museus, centros de memória, arquivos, construções, cidades, igrejas, terreiros... Ou ainda, que prestem atenção nas rezas, danças, festas, modos de construir, de fazer comidas, de tocar uma viola, de brincar, de vestir. Espero que, ao final desta leitura e ao dialogar com o livro didático de história, você perceba que memória e patrimônio estão presentes em tudo o que diz respeito ao ser humano e as experiências vividas por cada um de nós em diferentes tempos e lugares.

Pensando nessa perspectiva, proponho algumas reflexões sobre a educação para a memória e o patrimônio. Inicialmente, farei uma explicitação do que entendo como memória e por onde trilho minhas pesquisas e práticas como professor de disciplinas voltadas ao Ensino de História. Em um segundo momento, apresento reflexões sobre patrimônio e educação patrimonial e, logo a seguir, algumas possibilidades de trabalhos com memórias e patrimônios possíveis de serem desenvolvidos por você em qualquer escola.

## Memória

Para os Gregos da época arcaica a memória era personificada na deusa *Mnemosine*. No panteão grego era considerada a progenitora de nove musas originárias de sua união durante nove noites passadas com Zeus. Dentre suas filhas encontramos Clio, a musa da História. Dentre outros dons, *Mnemosine* pode lembrar aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos.

As relações entre memória e história são controversas. Para alguns autores uma depende da outra. Para outros são de distanciamento e até incomunicáveis. Mas como se constituíram estas relações? Quais e como são as relações entre o passado, a memória e a produção historiográfica? Como a memória trabalha com lembranças do passado, quais são as formas de se relacionar com os diferentes tempos da memória? Passado? Presente? Existe um futuro quando falamos de memória? Quais as relações existentes entre tempo e memória? São relacionais, opostas, complementares, constitutivas...?

Mas por que existe esta disputa entre história e memória? É um longo processo histórico que vem desde o início da modernidade capitalista, quando, então, a História passou a ser considerada uma ciência objetiva e expulsou de seu interior a possibilidade do uso de valores, experiências, sentimentos, enfim tudo o que não fosse racional, sem posicionamentos, científico. Como a memória é pautada nas subjetividades, foi sendo afastada da construção dos conhecimentos históricos.

Nos últimos anos, muito se tem pensado, debatido, produzido e escrito sobre memória, procurando decifrar seus enigmas, suas características, diferenças, semelhanças, aspectos coletivos e individuais, as diferentes formas de concebê-la, entendê-la, defini-la. Alguns afirmam que vivemos uma explosão da memória, especialmente das memórias orais, que no final do século XX, passaram a receber tratamento especial na construção histórica.

Memória é pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma individual, pois depende de como cada um viveu. Para compreender como isso acontece podemos pensar uma festa realizada na sua escola. Cada professor, cada pai, cada aluno daqui a algum tempo irá contar um detalhe que lhe chamou mais a atenção. Os professores provavelmente lembrarão da organização, dos bastidores da festa; os pais que participaram somente no momento da

festa irão lembrar das apresentações de seus filhos, de uma conversa com os professores; os alunos lembrarão do nervosismo na hora de apresentar, do medo de errar, dos ensaios. Dessa forma cada um guardará na lembrança a mesma festa de maneiras diferentes. Talvez daqui a algum tempo se encontrem as mesmas pessoas e cada uma se lembrará de uma parte que, juntas, irão fazer a memória coletiva, social. O social aqui é entendido pelas relações com a família, com o grupo, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com as referências próprias da pessoa que lembra.

Como a memória é pessoal e reconstruída cada vez que lembramos, ela não está pronta como se ao apertar um botão pudéssemos lembrar o que e como queremos. O ato de lembrar depende de cada sujeito. A memória está totalmente vinculada à personalidade de cada um, como e porque cada um reconstrói de novo o que viveu. A memória procura um sentido, ela se encadeia em outras construções do ponto de vista da identidade pessoal, criando explicações, para apaziguar os conflitos, fechar as feridas, restaurar as ruínas, silenciar as dores.

Memória está sempre ligada à lembrança e, evidentemente, a esquecimento. Lembrança e esquecimento formam um par que se complementa e se opõe ao mesmo tempo. Onde existir memória, lá estará o esquecimento e vice-versa. As relações que as lembranças têm com os acontecimentos e detalhes de nossa vida podem vir de forma espontânea ou quando queremos que elas venham. Em alguns momentos, não queremos lembrar e lembramos, em outros precisamos lembrar e não conseguimos. Como isso acontece? Às vezes um cheiro, uma planta, um lugar, uma foto, um nome, um rosto nos fazem reconstruir mentalmente a imagem de algo vivido ou alguém com quem convivemos. Essa reconstrução é sempre a partir do que somos e pensamos no momento que estamos lembrando assim não revivemos, mas refazemos o vivido. Quem ao lembrar já não pensou assim: Ah! Se fosse hoje, como seria diferente? Porque eu não fiz assim? Isso é o que chamamos de reconstrução das memórias. Por outro lado, quando queremos nos lembrar de algo e não conseguimos criamos estratégias para provocar as lembranças. Quem de nós já não anotou algo que precisa ser realizado, já marcou um ponto, colocou um bilhete na geladeira, fez uma lista de compras, olhou uma foto... Assim, provocamos as lembranças.

Como são individualizadas, as memórias produzem emoções e significados diferentes em cada um que as viveu. Cada um modifica a maneira de percebê-las conforme suas experiências, hábitos, afetos, convenções. Para exemplificar, podemos usar o ditado popular “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Nele destaca-se a individualidade das lembranças e, assim, cada um narra de maneira diferente o mesmo fato. Dessa forma os sujeitos que contam o que lembram, evocam, dão voz, fazem falar, dizem de novo as experiências vividas.

Nossas lembranças permanecem coletivas, elas são trazidas à tona pelos outros, mesmo que se trate de experiências vividas individualmente. As lembranças são sociais. Para lembrar também precisamos das lembranças de outras pessoas, geralmente para confirmar ou completar o que estamos narrando.

Penso nas lembranças numa perspectiva de rememoração – ato de lembrar, de construção, de relembrar, de reconstruir. Ao rememorar voltamos ao passado e olhamos para ele com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro – e não ficarmos apenas numa volta ao passado.

O conhecimento do passado se organiza, ordena o tempo, se localiza cronologicamente. Portanto, a função da memória é trazer novamente à vida o que já foi vivido. A memória possui um papel criativo. Ao rememorar estamos criando novamente o já vivido, portanto, a função da memória é de reconstrução. Porém, a memória não obedece a uma ordem temporal, é sempre permeada por idas e vindas. Lembramos o que aconteceu ontem e dali, a frações de segundos, voltamos à infância e ao acontecido novamente. Esse ir e vir no tempo da memória acontece incontáveis vezes durante um dia.

A linguagem participa no processo de rememoração como socializadora, como possibilitadora das relações da memória individual com a memória do grupo de convivência. Neste sentido, convém lembrar que nos fazemos sujeitos históricos num processo relacional com o outro, tendo como elemento mediador a linguagem. Ao falar, dialogar, contar as nossas experiências e ouvir contar as experiências dos outros nos constituímos sujeitos.

A memória está pautada sempre em pares como memória-voluntária e memória-involuntária. As memórias involuntárias são como imagens de sonho que costumam aparecer e desaparecer

independentemente de nossa vontade enquanto a memória voluntária é conquistada pelo esforço e vontade em querer lembrar.

Dito de outra maneira, existe uma memória individual e outra social/coletiva. A memória pessoal está amarrada à memória de um grupo e que, por sua vez, está amarrada à memória coletiva de cada sociedade – a tradição. Assim, o indivíduo participa de duas espécies de memórias, sendo a memória individual ponto de vista sobre a memória coletiva. Para evocar nosso próprio passado, temos frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. O funcionamento da memória individual não é possível sem instrumentos como as palavras e as ideias que emprestamos do nosso meio de convívio.

Por outro lado, a memória coletiva está assentada naquilo que é comum ao grupo, embora cada integrante do grupo produza suas memórias de forma individual. A memória coletiva seria o grupo visto de dentro, ou seja, é como o próprio grupo percebe suas memórias, como seleciona o que mantém ou exclui o que deve ou não ser falado, ensinado para as futuras gerações. As sociedades são fundamentadas na seleção das memórias do grupo, ou seja, escolhe o que deve ser lembrado, o que deve ser contado de geração a geração, o que se guarda nos lugares de memória, os monumentos, casas, prédios que devem ser mantidos ou demolidos, as festas, danças, rezas, benzimentos, um ponto de bordado ou renda. Se você, professor ou professora, observar um pouco perceberá que essa seleção acontece na sua escola, na comunidade, na sua família.

A condição necessária para que haja memória é o sentimento de continuidade, presente naquele que lembra. Não há ruptura entre passado e presente, pois a memória apenas conserva do passado aquilo que ainda está vivo ou que vive na consciência do grupo. Ao não realizar a ruptura do passado com o presente, a memória torna-se campo inesgotável de lembranças. Cada época precisa ter a memória de todas as outras para superá-las e realizar a tarefa do presente. Na relação entre passado e presente, a memória tem o papel de nos liberar do passado como fantasma, como fardo e como repetição.

O breve instante único, isolado, contém em si a possibilidade da memória. A memória tem a propriedade de percorrer múltiplos tempos sem obedecer a nenhuma sucessão ou ordem. A reatualização operada pela memória se dá num instante, em pequenas frações de segundos, como relâmpagos. A memória opera fusão, superposição

de tempos e não repetição como se fosse um retorno ao passado. Ao contrário, é uma forma de duração, calcada no recomeçar; isto é, reconstrução do passado, sem modificá-lo, mas atualizando-o.

Para o filósofo Walter Benjamin<sup>1</sup>, a relação acontece do presente para o passado, pois, é o presente que ilumina o passado. Os fragmentos de acontecimentos do passado só se dão a ver em um espaço e num tempo determinado e não necessariamente no instante que os viu nascer. A relação com o passado é de construção. A memória vive uma tensão entre a presença e a ausência. Portanto, toda memória é uma transmutação das experiências vividas, ou seja, toda memória reelabora, reconstrói o passado, em vez de simplesmente refleti-lo. No ato de rememorar ocorre seleção, destilação, distorção e transformação do passado, acomodando as lembranças às necessidades de quem rememora no presente.

A memória reporta-se às sociedades pré-industriais, nas quais a tradição era passada de geração a geração, através daqueles que ocupavam a função de transmitir a memória do grupo. A História, por sua vez, foi criando lugares de memória como os museus ou casas de memória. Dessa forma, foi ocorrendo o distanciamento entre as duas; inclusive, muitos historiadores consideram a memória como fonte histórica. Assim, memória não é o mesmo que História. A escrita da História constitui-se muitas vezes no lugar do apagamento da memória, pois ao escrever um acontecimento passa a ser reconhecido como verdade e o que as pessoas contam é entendido como mentira. Quantas vezes em nossas aulas ouvimos a fala dos alunos: professora no livro está diferente do que a senhora falou.

Segundo alguns estudiosos das questões da memória, o Brasil, devido à sua condição rural ou muito próxima temporalmente do modo de viver rural, ainda é um grande espaço de permanência das memórias. Em cada comunidade – até mesmo nas grandes cidades – ainda temos os contadores de causos, os grupos de danças, as inúmeras formas de fazer músicas, diferentes formas de rezar, de benzer e tantas outras atividades que ainda estão sendo passadas oralmente de uma avó para um neto.

Há entre memória e História uma relação de antiguidade e intimidade; porém, apesar de as duas trabalharem com o passado,

---

<sup>1</sup> BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).

memória e História não se confundem. A memória social é sempre vivida, física ou afetivamente. A oposição está na apresentação da história como memória universal do gênero humano, porém, não existe uma única memória para todos os povos, e sim memória de um grupo limitado no espaço e no tempo.

As relações entre memória e história estão constituídas dialeticamente. Uma envolve componentes da outra, e suas fronteiras são como caminhar numa corda, qualquer mexida pode cair para um lado.

A história é construída em cima das experiências do presente e do passado. História, não é só o desenrolar da análise no tempo, é uma reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada. Ao pensar a relação do historiador com a história e o tempo se faz necessário problematizar a relação da memória com a história, procurando romper com a relação na qual a história é vista como maior e mais verdadeira que a memória que é contada.

Dessa forma, consideramos memórias como plenas de conhecimentos e sensibilidades, relacionadas com o vivido. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. Assim, as aulas de história precisam ser pensadas como um imenso campo de possibilidades. Um campo no qual se crie condições para que cada aluno e professor se sintam pertencentes à história. Que as aulas de História contribuam para formar pessoas que entendam que, por mais humilde que sejam, também têm memórias e estas são tão importantes quanto as memórias do prefeito, do bispo, do juiz ou do imperador.

## Patrimônio

Por que pensar patrimônio em um tempo em que tudo deve ser novo, moderno, hiper-moderno, pós-moderno diriam alguns, de globalização, e tudo o que se coloca contra o que representa o passado?

A palavra patrimônio é de origem latina, derivada de *pater*, que significa *pai*, num sentido mais social do que a simples referência à paternidade física. É como o conjunto de bens pertencentes ao *pater*, utilizada no sentido de herança, legado, isto é, aquilo que o pai deixa para os filhos, assim, patrimônio é o conjunto de bens de uma instituição, empresa, associação ou de pessoas.

Patrimônio pode ser entendido como patrimônio histórico, o qual é pensado como um bem coletivo, ou seja, de um determinado grupo social com a pretensão de expressar uma dada visão ou memória desse grupo para construir ou reforçar uma memória identitária comum. Assim patrimônio vem sendo pensado como as obras de arte, as grandes construções e também aos saberes e fazeres dos diferentes povos ao longo dos tempos.

O patrimônio pode ser classificado como: material, imaterial, arquitetônico ou edificado, ambiental ou natural, arqueológico, artístico, religioso ou sacro. Assim, constituem-se como tal as igrejas, palácios, fortes, chafarizes, pontes, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, paisagens, produções artesanais, coleções etnográficas, equipamentos industriais ou ainda, o que é denominado patrimônio imaterial – lendas, cantos, festas populares e, mais recentemente, saberes e fazeres os mais diversos.

Se considerarmos patrimônio tudo o que elencamos acima, resta uma dúvida: Quem determina o que é patrimônio ou não? Como se define o que pode ou não ser preservado? Atualmente, parte-se do pressuposto de que cada grupo, cada comunidade pode e deve decidir o que é seu patrimônio e se ele deve ou não ser preservado. Porém, nem sempre foi assim.

Na sua cidade há bens tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional? Quando e por que foram tombados? Procure investigar junto com seus alunos.

Você já visitou as “cidades históricas” onde o IPHAN atua há muito tempo como, por exemplo, Ouro Preto (MG), Parati (RJ) ou Cidade de Goiás (GO)? Para compreendermos como foi instituído o conjunto de bens tombados como patrimônio nacional é importante traçar um histórico das ações governamentais brasileiras visando definir e desenvolver ações públicas para a preservação dos patrimônios. Você verá que diferentes concepções orientaram a seleção dos bens e as práticas de preservação desse órgão governamental, que já recebeu diferentes denominações ao longo de sua história.

Foi constituindo-se uma tendência em considerar o patrimônio histórico como algo para os detentores de saberes eruditos, restringia-se às grandes construções, monumentos, obras de arte, enfim, tudo precisava ser grandioso, belo, excepcional. Foi classificando-se e escolhendo o que deveria representar o passado, quais as memórias deveriam ser mantidas. Muitos grupos tiveram suas memórias

completamente apagadas, pouco ou nada dos seus bens foi preservado. A perspectiva de bens culturais a serem preservados caminhou durante muito tempo na direção da manutenção dos grandes palácios em detrimento das casas dos trabalhadores. Estas foram desqualificadas e consideradas pelos dirigentes como sem nenhuma importância histórica, assim, inúmeros locais de moradias populares são frequentemente destruídos para construções de edifícios, praças, ruas, ginásios de esportes. Historicamente, a decisão do que deve ser preservado ou não acabou ficando a critério daqueles grupos que estavam no poder no momento da tomada da decisão pela preservação ou eliminação de determinado bem.

Remontam aos anos 20 do século XX os primeiros grandes debates e preocupações em construir na população brasileira o entendimento do patrimônio como um legado que deve ser apropriado e defendido por todos os habitantes do país. Nesse sentido, o estado brasileiro foi assumindo para si a preocupação em definir quais os bens de valor cultural deveriam ser protegidos para o bem do interesse público e sua manutenção para as futuras gerações. Esse debate ganhou força na década de 1930 desembocando na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN em 1937.

Após a constituição do SPHAN, o grupo de intelectuais que o comandou foi imprimindo a marca da autoridade sobre patrimônio, foram defendendo a necessidade de preservação como forma de constituir o que seria o registro da nação brasileira, a construção da nacionalidade. As preocupações e ações governamentais foram quase que exclusivamente com a preservação das obras arquitetônicas. Os primeiros tombamentos concentraram-se em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. Dessa forma, as ações de pesquisa, listagem e catalogação dos bens que deveriam ser tombados – protegidos – foram se desenvolvendo na perspectiva das chamadas ‘obras de pedra e cal’. Foram tombadas quase que exclusivamente bens do estado ou da igreja evidenciando a preocupação em preservar os traços de um passado católico, militar, patriarcal, latifundiário.

Ao adotar como símbolo do patrimônio brasileiro as edificações das elites, os dirigentes do SPHAN estavam condenando ao apodrecimento, à demolição e ao esquecimento os vestígios dos templos não católicos, das senzalas, dos bairros operários, enfim de tudo que fosse do povo comum. Negou-se assim o direito à preservação da memória para a maioria dos brasileiros. Com essa definição a

população em geral passou a não reconhecer no patrimônio preservado algo que tivesse vínculo com sua vida.

Em 1970, o SPHAN entrou em nova fase, mudou de direção e passou a denominar-se Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Incorpora-se então às suas preocupações a ideia de turismo cultural. As ações governamentais foram desenvolvidas na perspectiva de revitalização não mais apenas de monumentos isolados e sim do conjunto das chamadas cidades históricas atribuindo a elas novos significados. Dessa forma, o patrimônio foi assumindo uma perspectiva econômica, as ações de preservação e restauro estavam diretamente ligadas com a preocupação em atrair turistas e conseqüentemente com a geração de renda.

A partir de 1979, com a reestruturação administrativa, as ações do IPHAN começam a alargar o leque de preocupações com as manifestações culturais e fazeres dos brasileiros. As comunidades são chamadas a participar da definição de quais bens precisam ser tomados. Essa nova forma de pensar o patrimônio terá sua culminância expressa na constituição de 1988 ao ampliar o debate resultando na definição de patrimônio integrada à noção de patrimônio cultural. No artigo 216, na Sessão II – Da Cultura, patrimônio cultural brasileiro é descrito como os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: As formas de expressão; Os modos de criar, fazer e viver; As criações científicas, artísticas e tecnológicas; As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; Os conjuntos urbanos de sítios e valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A constituição de 1988 ampliou em muito a noção de patrimônio incorporando a perspectiva de bem cultural. Segundo Ulpiano Bezerra de Menezes<sup>2</sup>, bem cultural tem suas origens no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória, das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades. Portanto, amplia-se muito a perspectiva de patrimônio ao incorporar

---

<sup>2</sup> DE MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. A Cidade Como Bem Cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. **Patrimônio: atualizando o debate**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006, p. 31-53.

a multiplicidade de identidades que constituem o povo brasileiro e não apenas uma única e homogênea identidade nacional. Começam a ter voz outros sujeitos com seus diferentes saberes e fazeres. De maneira lenta e gradual vão sendo respeitados como saberes outros modos de vida para além do modo de viver das elites coloniais.

Muitas dessas mudanças – no entendimento das questões patrimoniais – aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais. Segundo a historiadora Yara Khoury<sup>3</sup>, cultura é entendida como as maneiras pelas quais qualquer geração, em qualquer “agora”, forja sua dupla dimensão, que é a construção de sua luta diária e de construção, ao mesmo tempo, da própria identidade; luta e identidade que se expressam como valores e imagens, sentimentos, aspirações, projetos, crenças, mitos, artes, trabalho, rituais, regras visíveis e invisíveis de convívio social, formas simbólicas de dominação e resistência, leis, instituições, ideologia, tradição.

A mudança mais significativa na forma de atuação do IPHAN aconteceu com a publicação do Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu também o registro dos bens culturais de natureza imaterial. Ou seja, passaram a ser reconhecidos legalmente como patrimônio do povo brasileiro as ações, saberes e fazeres que não podem ser expressos de forma material.

Na esteira da ampliação da noção de cultura e patrimônio veio a preocupação com o tombamento, preservação e os usos sociais dos bens culturais. O uso social do bem cultural preservado, segundo o museólogo Mario Chagas<sup>4</sup>, pode ser compreendido como a possibilidade do mesmo ser utilizado como referência da memória por determinados segmentos sociais, ou ainda como recurso de educação, de conhecimento e de lazer para uma determinada coletividade. Consequentemente, o uso social do bem cultural passa necessariamente através da democratização do acesso ao patrimônio cultural e da incorporação ao patrimônio cultural brasileiro de representações de memórias de origens sociais diversas.

---

<sup>3</sup> KHOURY, Yara Aun. Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. In: **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, Departamento de Patrimônio Histórico, 200, 1991, p. 77-97.

<sup>4</sup> CHAGAS, Mario de Souza. **Há Uma Gotinha de Sangue em Cada Museu**: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

Como exemplo de patrimônio imaterial, podemos citar o registro, nos livros de tombamento do IPHAN, do ofício das paneleiras em Goiabeiras, em Vitória; a arte *kusiwa*, pintura corporal e arte gráfica dos índios wajãpi; o samba-de-roda, do Recôncavo Baiano; o Círio de Nazaré, de Belém do Pará. Além destes exemplos, poderão ser reconhecidos como patrimônio todos os modos de produzir, rezar, pintar, cozinhar, tecer e tantas quantas forem as atividades que um grupo humano identifique como sendo parte de sua memória e os constitua como grupo formando uma identidade entre os sujeitos do grupo.

A partir desse breve histórico da atuação do IPHAN e as políticas do Estado brasileiro para as questões do patrimônio, podemos compreender porque grande parte da população brasileira não é levada a frequentar espaços de guarda da memória e não reconhece muitos dos bens culturais preservados como seus.

Procurando aproximar os homens, mulheres e crianças comuns dessas questões, muitas instituições de guarda da memória vêm desenvolvendo ações de educação patrimonial visando à democratização e acesso aos bens patrimoniais. Porém, estas ações educativas geralmente acabaram passando ao largo das atividades desenvolvidas nas escolas. As ações de educação patrimonial preocupam-se com a constituição de identidades e sentido de pertencimento dos sujeitos, procurando um envolvimento da comunidade extrapolando os espaços da escola.

Mais recentemente passou a existir um diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Assim, as questões da memória e do patrimônio aos poucos estão sendo incorporadas aos currículos escolares. Segundo o historiador italiano Ivo Matozzi<sup>5</sup>, o patrimônio passou a contribuir na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo.

A educação para o patrimônio faz a mediação e propicia aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar, valorizar patrimônios material e imaterial. Ao trazermos

---

<sup>5</sup> MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais\ Faculdade de Educação, 2008, p.135-155.

estas questões para as nossas aulas talvez possamos despertar sentimentos de reconhecimento, pertencimento e identificação com os diferentes patrimônios. Talvez, ao perceberem e entenderem que os monumentos, prédios, saberes e fazeres são seus, as pessoas passem a não pichar, quebrar, menosprezar e destruir os bens públicos como vemos acontecer quase que diariamente com nossas escolas e os prédios públicos.

O grande educador Paulo Freire<sup>6</sup> defendeu que o ser humano é um ser educável. Nesse sentido, entendo que para proporcionar uma efetiva educação para a memória e o patrimônio é preciso compreender que o homem está no mundo e com o mundo. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo. Quando o homem compreende a realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio.

As pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação com os bens patrimoniais faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar *em* ou *sobre* patrimônio, é preciso *viver com* o patrimônio. Para tanto, tomamos o exemplo apresentado pela filósofa Marilena Chauí<sup>7</sup> quando afirma que: o professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, sem jamais levá-lo a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor.

Como podemos perceber, nosso desafio enquanto educadores, historiadores, historiadores do ensino de história, educadores

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

<sup>7</sup> CHAUI, Marilena. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico In: **Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania**. São Paulo: DPH, 1992, p. 37-46.

patrimoniais e trabalhadores nos espaços de guarda de memórias e patrimônios, de modo geral é imenso, porém não impossível.

## **Memória e patrimônio na sala de aula**

Como levar as discussões de memória e patrimônio para as aulas de história? Como despertar nas crianças e jovens o respeito pelas memórias e patrimônios? Como fazer com que as crianças e jovens construam identidades com as memórias e patrimônios? Como fazer com que respeitem e se apropriem dos lugares de memória como os monumentos, praças, saberes, fazeres da comunidade em que vivem? Eis alguns de nossos desafios enquanto educadores. Para minimamente darmos conta da tarefa de despertar as crianças e jovens para as questões da memória e patrimônio como forma de constituição de identidades nosso papel enquanto educadores deve ser o de mediadores do processo.

Geralmente em nossas cidades, bairros, vilas, comunidades rurais, tribos, quilombos, enfim onde tiver um grupo de pessoas temos alguns marcos da memória coletiva desses, que podem ser expressos de forma material em monumentos, construções, praças, igrejas, terreiros, casas de moradia, fotografias, imagens de santos, objetos de cerâmica, madeira, pedra, tecido ou ferro. Ou de forma imaterial em danças, rezas, cantigas, adivinhas, benzimentos, histórias orais, receitas, diferentes modos de fazer... Todas essas e muitas outras formas de expressão da memória e patrimônio podem e precisam ser valorizadas nas aulas de história como forma de aproximar os saberes dos alunos dos saberes da escola.

Tenho vivido algumas experiências de trabalho com memória e patrimônio enquanto professor e coordenador do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM, o qual, entre as muitas atividades, desenvolve atividades de educação para o patrimônio. É nessa condição que aponto a seguir algumas pistas para o desenvolvimento de trabalho com nossos educandos envolvendo memória e patrimônio. Estas possibilidades de trabalho não são apresentadas para ditar a você o passo a passo como se fosse uma receita para você copiar. Você, como uma pessoa criativa e bom professor que é, conhecedor de sua comunidade, dos arredores de sua escola, saberá muito melhor do que eu como organizar a discussão e o trabalho em sua sala de aula com os seus alunos. São algumas propostas

que, sinceramente espero, despertem em você e seus alunos o gosto pelas questões das memórias e patrimônios.

**ATIVIDADE 1:** Proporcionar aos alunos o contato com os diferentes lugares e formas de preservação de memórias nos espaços de guarda de memória como **museus, arquivos, centros de documentação, centros de memória**. Cada um desses espaços apresenta diferentes possibilidades de trabalho conforme o tipo de objetos que lá estão expostos. Levar crianças e jovens em exposições é fundamental para que vivam esses espaços de maneira plena apropriando-se das memórias dos outros na relação com as suas. Porém, não basta fazer as visitas, é necessário em primeiro lugar, fazer uma preparação anterior, informando o que irão visitar, os objetivos da visita, como aproveitar ao máximo o momento de visita, como interrogar os objetos ou documentos que terão contato. Em segundo lugar, ao retornar para a sala de aula é necessário problematizar o que viram e ouviram. Você poderá lançar perguntas como forma de provocar o diálogo entre os alunos para que percebam o que estava representado na exposição, quem a organizou, por que organizou daquela forma, o que ou quem quis representar, as condições sociais dos proprietários dos objetos e documentos... Em terceiro lugar, você poderá sugerir que procurem vincular o exposto com suas próprias memórias, questionando se existe relação ou não.

**ATIVIDADE 2:** Você poderá estar pensando: em minha comunidade não existe nenhum museu como posso pensar uma aula trabalhando com objetos? Que tal propor que seus alunos tragam **algum objeto que pertença ou tenha pertencido a algum membro da família**. Pode ser uma ferramenta, uma roupa, uma louça, um santo, qualquer coisa. Peça que contem a quem pertenceu, há quanto tempo está na família, para que era ou é usado, onde foi comprado ou se a família ganhou de alguém, quanto custou, qual o valor sentimental para a família. Assim, você estará despertando a curiosidade e interesse por este objeto. Após este primeiro momento, procure problematizar o que ele possibilita lembrar ou construir de conhecimento? Procure fazer com que as crianças compreendam os usos sociais do objeto no passado e no presente fazendo a ponte entre os dois tempos. Explore bastante os aspectos afetivos do objeto, faça com que percebam o significado de um objeto como composto

de muitas lembranças e histórias. Depois desta exploração oral do objeto trazido, peça que façam um texto ou desenho relacionando-o com outros objetos, com outros tempos e espaços. Faça isso relacionando com o que o livro didático traz sobre o passado, sobre memórias, lembranças...

**ATIVIDADE 3:** Visitas a monumentos, estátuas, praças, cidades históricas, fazendas, sítios, aldeias, comunidades quilombolas podem ser trabalhados através de **estudos do meio**. Os estudos do meio são formas de pôr os alunos em contato direto com o fenômeno a ser estudado favorecendo seus desenvolvimentos intelectual e das capacidades de observação, de registrar informações de forma sistemática, de trabalho em equipe. A historiadora Circe Bittencourt<sup>8</sup>, aponta que devemos firmar vários acordos com os alunos ao organizar um estudo do meio: quanto ao cumprimento de horários, às formas de conduta no contato com as pessoas e os lugares; à divisão de tarefas na coleta de informações e dados; formas de organizar as refeições; os custos com o transporte... Portanto, aqui também se faz necessário o preparo anterior e o trabalho posterior na sala de aula, para não correremos o risco de reforçar as memórias e os monumentos oficiais, precisamos fazer com que percebam que para além de um busto que está sendo visitado muitos outros contribuiram para a memória do espaço visitado e seu entorno. E, se não existe nenhum busto, nenhuma construção o que eu faço? Procure, observe bem que na sua comunidade deve existir algum espaço a ser visitado: uma capela, um terreiro, um capitel, um moinho, um engenho de cana, um alambique, um forno de assar pão, a criação de animais, uma plantação ou até mesmo a própria escola ou a casa dos alunos. Dessa forma, você e seus alunos poderão aproveitar para conhecer onde moram os colegas, como vivem, o que os pais fazem, em que trabalham, na fábrica, na roça, no comércio. Enfim, um estudo do meio pode ser para explorar qualquer espaço perto ou longe da escola, tudo dependerá das condições de que você dispõe para transportar seus alunos. É claro que o tipo de estudo a ser realizado dependerá do que existe e é possível de ser visitado em sua comunidade, bairro, vila, cidade.

---

<sup>8</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

**ATIVIDADE 4:** Levar para as escolas, avós, pais, mães, para que em **depoimentos orais** contem suas experiências. Assim, os alunos perceberão que cada um de seus familiares amigos ou vizinhos possuem memórias e estas são importantes para sua história individual e a da comunidade em que vivem. Ao levar uma pessoa para a sala de aula ela poderá contar para os alunos como era viver na comunidade em outro tempo, como esta foi construída, qual sua participação, como percebeu determinado acontecimento de caráter nacional (por exemplo, um avô ou avó poderá contar como viveu ou soube da Segunda Guerra Mundial). Se puder, você deverá gravar ou filmar este depoimento para que noutro momento também possa utilizá-lo com outras turmas. Para esse tipo de atividade é necessário envolver os alunos na preparação da entrevista, você poderá explicar a atividade e solicitar que os alunos elaborem as perguntas a serem feitas ao visitante; solicitar que anotem o que for falado ou que posteriormente ajudem a transcrever as falas. Num momento posterior, é preciso problematizar o que foi narrado, transformando em textos escritos, desenhos, cartazes... na relação com outras memórias e documentos.

**ATIVIDADE 5:** Organizar **exposições de fotos, objetos**, pode ser outro tipo de atividade para que os alunos percebam que a memória e o patrimônio estão presentes em suas vidas e não apenas na fala dos outros ou nos grandes monumentos. Você poderá solicitar que cada aluno busque nos guardados de sua família alguma forma de registro das memórias familiares e em conjunto com os colegas e o professor organizar uma exposição. Esta contribuirá para perceber que cada um é portador de objetos portadores de memórias. Estes materiais poderão ser doados para a escola e dar início à construção de um espaço de memória, um minimuseu. O que você pensa? É interessante, na medida do possível, convidar a comunidade escolar para visitar a exposição; nesse momento é importante preparar os alunos para que prestem atenção a como estes objetos expostos poderão ser detonadores de lembranças dos participantes, seria importante que procurassem anotar o que for falado para posterior análise em aula.

**ATIVIDADE 6:** Você poderá solicitar que os alunos perguntem para as pessoas da comunidade e façam uma coleção de **histórias**,

**causos, lendas, receitas, canções** e, tragam para serem trabalhadas na sala de aula. Estas formas de manifestação do patrimônio imaterial costumam ser extremamente significativas como forma de identificação dos alunos com o patrimônio. Dessa forma o patrimônio imaterial do grupo de convívio estará sendo aproximado das experiências dos alunos e construindo significados para eles.

**ATIVIDADE 7:** Trabalhar com **documentos, jornais, revistas**, pode ser uma alternativa para o trabalho com memórias e patrimônios. Estas fontes podem ser interrogadas de variadas formas na busca de informações sobre o local em que moram ou de outros espaços e tempos. Podemos conseguir estes documentos em diferentes lugares de memória, quer em cópias físicas que os arquivos e centros de memória disponibilizam para a reprodução ou cópias digitais, pois muitos desses espaços já possuem páginas e bancos de dados com a possibilidade de acessar e baixar cópias. Sem dúvida, hoje em dia, esta é uma das formas de maior facilidade de acesso devido à difusão da internet. Ou você e os próprios alunos poderão conseguir documentos com seus parentes mais velhos. Talvez, até mesmo a própria escola poderá ter documentos antigos, revistas, jornais... A cada documento poderá ser realizada uma série de interrogações como forma de provocar a produção de conhecimentos.

As possibilidades de trabalho apresentadas precisam ser entendidas como ponto de partida para outros trabalhos a serem realizados na relação com outros espaços de memória e outros patrimônios, para além do local. Como já afirmara Paulo Freire<sup>9</sup>, o conhecimento do local e os saberes do aluno são apenas o ponto de partida. O trabalho com memória e patrimônio contribuirá para um ensino de história que possibilite aos alunos a compreensão de quem são, a afirmação da sua personalidade, situando-os no espaço, no tempo, na sociedade em que vivem como sujeitos ativos, capazes de compreender, construir e transformar essa sociedade.

As atividades possíveis de serem realizadas nas atuais condições precárias da ampla maioria das nossas escolas, são inúmeras, poderia listar várias outras. Porém, vivo da concepção de que todo professor e professora é criativo, autônomo, pode e sabe produzir conhecimentos por pior que sejam as condições oferecidas por sua

---

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

escola. Deixo então o desafio para que procuremos educar para o patrimônio e valorização das memórias dos sujeitos comuns, pois como já diz o velho ditado: “Ninguém ama aquilo que não conhece”. Talvez, assim, possamos daqui a algum tempo ouvir de muitos professores que os alunos gostam de história, que amam as aulas de história e querem conhecer cada vez mais histórias assim como sentem orgulho das memórias de seu grupo.

## Leituras que auxiliarão no trabalho com memórias e patrimônios

1. ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: ACESS Editora, 1993.

Embora se apresente como uma obra de Estudos Sociais, o livro traz em sua organização diferentes capítulos trabalhando com as especificidades do conhecimento histórico. Em cada capítulo, as autoras fazem breves discussões teóricas e na sequência apresentam uma grande variedade de atividades práticas possíveis de serem desenvolvidas com crianças de diferentes faixas etárias na perspectiva da construção de conceitos chaves da História e da Geografia.

2. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

O livro é composto por três partes: História escolar: perfil de uma disciplina; Métodos e conteúdos escolares: uma relação necessária; na terceira parte, Materiais didáticos: concepções e usos, a autora apresenta vários capítulos sobre metodologia do ensino de história através de documentos, livro didático, museus, imagens, fotografia, cinema, música e estudos do meio.

3. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas – SP: Papyrus, 2003 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Aborda a historicidade do ensino de história no Brasil. Tem uma perspectiva de reforçar o diálogo entre teoria e prática. Apresenta diferentes propostas de atividades para o ensino em história. Na segunda parte, aborda a interdisciplinaridade, o trabalho através de projetos, a pesquisa e produção de conhecimentos em sala de aula, estudos da história local e construção de identidades e, a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história.

4. HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

As autoras nos apresentam um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em várias instituições de guarda e preservação da memória e patrimônio como Educação Patrimonial. Destacam-se as atividades realizadas no Museu Imperial de Petrópolis. Propõe-se a incentivar o conhecimento do patrimônio histórico brasileiro envolvendo as comunidades, escolas, centros históricos, sítios arqueológicos, museus, monumentos, arquivos e bibliotecas.

5. LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Organizadoras). **A Memória e o Ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

É uma obra composta de uma coletânea de textos de diferentes autores todos tratando das questões da memória e do ensino de história. A publicação é o resultado de uma das jornadas de ensino de história, a quinta, promovida pelo Grupo de Trabalho (GT) ensino de História da Associação Nacional de História – Anpuh – através da seção do Rio Grande do Sul. Os autores problematizam as questões da memória na relação com as políticas educacionais brasileiras.

6. MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História: patrimônio e história local**. Lisboa – Portugal: Editora Porto, 1994.

Os dois autores portugueses constroem a obra permeando discussões teóricas com diversas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e alunos ao trabalhar com documentos, monumentos, nomes de ruas, nomes locais, patrimônios e o uso de diferentes tipos de fontes para ensinar história.

7. MEDEIROS, Daniel. **Histórias para começar a estudar história**. Curitiba: Nova Didática, 2000.

Através de temáticas que em cada um de seus títulos configuram ações como ver, lembrar, refletir, passado, tempo, caminhos, o autor constrói a obra dividida em capítulos que procuram expor diferentes formas e metodologias para trabalhar com História nos anos iniciais. Destaca-se o uso de imagens.

8. NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996 (Conteúdo e Metodologia, 1ª a 4ª série – História).

Por meio de exemplos de atividades didáticas e da articulação entre teoria e prática, professor e aluno são convidados a aprenderem juntos, fazendo escolhas, selecionando alternativas, testando limites, questionando valores, métodos e tendências. Merecem destaque as atividades propostas para cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

9. NUNES, Silma do Carmo (Organizadora). **Experiência no Ensino de História nas Séries Iniciais do 1º Grau**. Uberlândia: EDUFU, 1995.

Segundo a organizadora, a obra nasceu da necessidade da organização de uma proposta para o ensino de história nas séries iniciais na Escola de Educa-

ção Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA. As experiências relatadas foram concebidas a partir das discussões com os professores das séries iniciais através de cursos e palestras ministrados através de um projeto financiado pelo Ministério da Educação.

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

O livro apresenta várias discussões teóricas e metodologias para ensinar história nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Destaca-se especialmente o capítulo 8, “História Oral e Ensino de História” no qual problematizam e desenvolvem atividades para o uso dos depoimentos orais em sala de aula.

11. SECCO, Patrícia Engel. **Aventuras da Memória**. Brasília: IPHAN, 2008. Trata-se de um livro infantil, no qual a autora, para narrar uma história, criou como personagens um grupo de crianças e sua avó. Constrói o conceito de memória através de uma história contada pela avó para as crianças. É um livro produzido pelo IPHAN, sua distribuição é gratuita. Apresenta como site para consulta [www.projetoafeliz.com.br](http://www.projetoafeliz.com.br) e o e-mail [projetoafeliz@terra.com.br](mailto:projetoafeliz@terra.com.br) para contatos.

12. SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas – SP: Papyrus, 2007 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Os dois historiadores, pesquisadores da área do ensino de história, nos apresentam e problematizam muitas questões presentes no ensino de história neste início de século. Permeiam discussões de cunho mais teórico com as propostas de práticas para o desenvolvimento de trabalhos com cultura material na perspectiva dos museus, documentos, filmes, poemas, ensino de história e computadores, acervos virtuais, dentre outros temas.

13. SITE: [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br) Nele você poderá acessar as revistas, patrimônio, boletins, informações sobre obras restauradas e as diferentes ações desenvolvidas pelo governo federal na área da preservação patrimonial.

14. ZAMBONI, Ernesta (Organizadora). **Digressões Sobre o Ensino de História: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí – SC: Editora Maria do Cais, 2007.

Nesta coletânea de artigos nos apresentam discussões aprofundadas sobre as questões da memória em suas diferentes dimensões, quer através das potencialidades da história oral ou da memória em si para o ensino de história.

## Capítulo 5

# Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história

*Décio Gatti Júnior\**

### **Iniciando nossa conversa...**

Nós, professores de História, que lidamos cotidianamente com o ensino dessa disciplina nas mais diversas escolas brasileiras, pudemos perceber mudanças nas orientações e nas determinações curriculares do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, sobretudo, a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (BRASIL, 1996).

Porém, as mudanças no ensino escolar de História não resultam exclusivamente de alterações legais e governamentais, mas sim, respondem, fundamentalmente, às pressões exercidas pelo movimento de docentes de História que, após o término do período da Ditadura Militar, em 1985, fomentou alterações nos programas de ensino e nos livros didáticos de História.

Nessa direção, podemos perceber alterações em nossas práticas e nas de um bom número de colegas que buscaram levar seus alunos à compreensão da forma de produção e de disseminação do conhecimento histórico, com abordagem de novos temas nas salas de aula, tais como o da história dos indígenas e dos afrodescendentes, da história da mulher e da criança, entre outras inovações.

Além dessas novidades temáticas, ocupa lugar central, no ensino de História, a compreensão e a preparação para o exercício

---

\* Doutor em Educação. Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

da cidadania, em torno do que se articulam temáticas presentes na disciplina na atualidade, tais como a do respeito à diversidade de comportamentos culturais; a liberdade de afiliação e escolha política e religiosa; a compreensão das desigualdades sociais; a situação da criança, da mulher, do idoso, dos negros e dos indígenas na sociedade brasileira etc.

Tendo em vista que essas novidades na realidade do ensino de História no Brasil são bastante perceptíveis para todos nós, perguntamos: Quais são os fundamentos históricos e filosóficos vinculados à emergência desses novos temas e abordagens no ensino escolar da História? Que práticas escolares podem ser sugeridas aos professores de História para o trabalho com esses novos temas e conteúdos?

Tentativas de responder a estas duas questões estão presentes no texto que apresentamos aos colegas neste capítulo, com a esperança de contribuirmos para seu aperfeiçoamento profissional. Vamos lá!

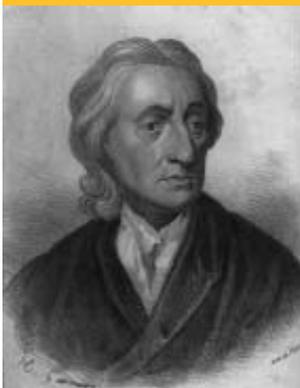
## **1. A escola e suas finalidades em uma sociedade liberal**

Historicamente, podemos perceber a importância da escola e de seu funcionamento na conformação e no alcance de finalidades sociais mais amplas provenientes de diferentes grupos sociais que disputam o poder político em uma dada sociedade.

Contraditoriamente, é possível também que enxerguemos momentos históricos em que a escola abrigou indivíduos que tiveram papel ativo nos processos de mudança social, articulados em torno da defesa de ideias que se opunham ao poder estabelecido.

A escola, como as demais instituições sociais, abriga indivíduos que estão vinculados a grupos sociais que lutam por suas ideias e crenças e que, por vezes, utilizam-se do espaço escolar para disseminar seus pontos de vista em relação à forma de viver em sociedade.

A partir dessas ideias iniciais, podemos tratar da emergência do *liberalismo* como doutrina política que desde meados do século XVII, a partir, sobretudo, das ideias de Jhon Locke, alimentava o ideário burguês de então, em articulação com o movimento que tomaria corpo mais a frente, nomeadamente, o *Iluminismo*.



## LIBERALISMO

Termo datado de 1858 e que se constituiu como uma “doutrina cujas origens remontam ao pensamento de John Locke (1632-1704), baseada na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal” (Dicionário Houaiss, 2007).

Ao longo do tempo, destacaram-se nessa corrente de pensamento: Adam Smith, David Ricardo, Voltaire, Montesquieu, Friedrich Hayek, Milton Friedman, entre outros.

Figura 1 - John Locke (1632-1704)

[Fonte da imagem: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Locke-John-LOC.jpg>]

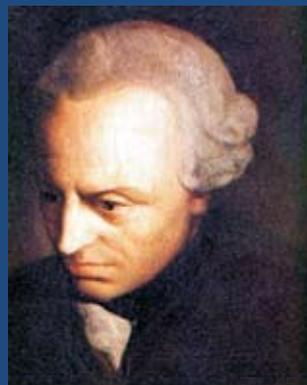
## ILUMINISMO

Termo datado de 1836, Iluminismo, em Filosofia, refere-se ao movimento intelectual do Século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade crítica no questionamento filosófico, o que implica recusa ao dogmatismo, especialmente o das doutrinas políticas e religiosas tradicionais (Dicionário Houaiss, 2007).

O expoente desse movimento filosófico foi Immanuel Kant, tendo contado com diversos outros pensadores, tais como Voltaire, Diderot, Rousseau, Lessing etc.

Figura 2 - Immanuel Kant (1724 – 1804).

[Fonte da imagem: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/43/Immanuel\\_Kant\\_%28painted\\_portrait%29.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/43/Immanuel_Kant_%28painted_portrait%29.jpg)]



## Novas ideias, indústria, cidade e escola...

Estas doutrinas conjugadas, Liberalismo e Iluminismo, alinharam-se ao processo de consolidação dos Estados Nacionais, o que se somaram as ações relacionadas à urbanização, à industrialização e ao cientificismo, formatando o que se convencionou chamar de Modernidade no seio da sociedade contemporânea.

A essas ações, somaram-se, em mesmo nível de importância, as iniciativas de escolarização dos saberes, com introdução da temática da formação de cidadãos, que exerceu grande influência sobre os conteúdos explícitos disseminados no interior das escolas que, a partir dos séculos XVIII e XIX, em sua maioria, passariam a ser públicas e estatais, em substituição à proeminência das iniciativas religiosas, em especial, católicas e protestantes.

Assim, de meados do século XIX ao início do século XX, as disciplinas escolares da área das Humanidades e, em especial, as disciplinas de História e de Geografia, ocuparam papel relevante no processo de instrução elementar e secundária, com ênfase na necessidade de instituir em crianças e jovens uma mentalidade de pertencimento a uma nação coesa em termos de identidade e em termos espaciais.

### ***1.2. Guerra Holandesa e Inconfidência Mineira: construções de uma memória histórico-escolar***

Atualmente, temos acesso a um número considerável de obras historiográficas que demonstram como esse trabalho historiográfico de construção de uma biografia da nação como pedagogia de formação da sociedade se fez no Brasil. É sempre útil lembrarmos que o Brasil tornou-se independente em um processo delicado em que os interesses dos colonizadores e da corte portuguesa foram equacionados, com a instauração de uma monarquia constitucional católica, sob a liderança de Pedro I.

Do ponto de vista da construção de uma memória histórico-escolar adequada à conformação dos jovens mandatários brasileiros, Joaquim Manuel de Macedo, na obra “Lições de História do Brasil” (1861 a 1863), é, na visão de Mattos (2000), um habilidoso construtor de uma magistratura política de formação da boa sociedade imperial (dirigentes). Habilidade que se revelou, sobremaneira, na escolha da Guerra Holandesa como grande tema da História do Brasil.

### Brasil Império: articulações da escola e da arte na formação de uma biografia da Nação Brasileira.

É importante notar a engenhosa articulação entre a literatura didático-escolar construída na obra “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manuel de Macedo, na década de 1860, e a iconografia, como a que se expressa na reprodução na pintura de autoria de Victor Meirelles de Lima, na década de 1870. Observamos, desse modo, a adequação de ambas à finalidade de manutenção de um ideário que interessa ao Império Brasileiro, monarquista, constitucional e católico, com a união das três raças sobre o comando português na direção da “civilização”.

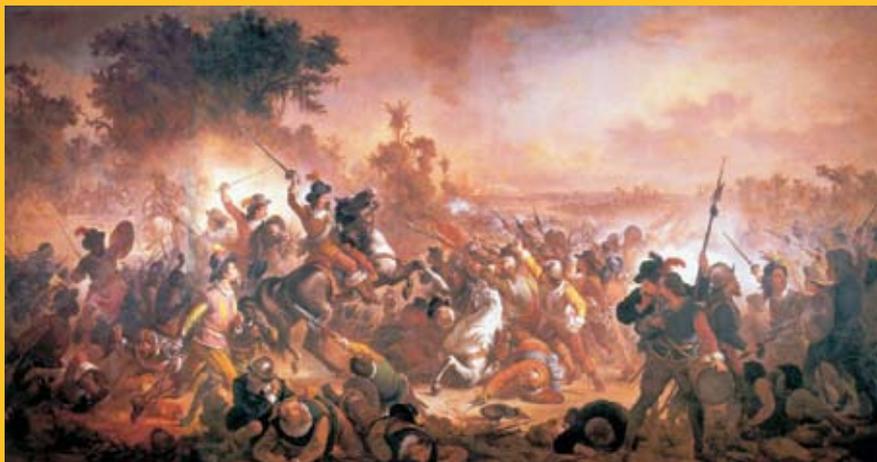


Figura 3 - Batalha dos Guararapes (1648-9), Oléo sobre tela de Victor Meirelles de Lima, de 1879.

[Fonte da imagem: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a5/Meirelles-guararapes.jpg>]

De fato, este tema, a Guerra Holandesa, cuja Batalha dos Guararapes integra, foi tomado pelo autor de *A Moreninha*, em seu caráter civilizador, pois a “luta permitia que as qualidades positivas daquelas duas outras ‘raças’ se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já ‘civilizados’” (MATTOS, 2000, p. 110), a saber: negros e índios, deixando claro aos jovens leitores o que deveria ser o Brasil independente: “uma monarquia, de população católica, mas onde a liberdade se expressava por meio da existência de um governo constitucional, da tolerância religiosa e da liberdade comercial” (MATTOS, 2000, p. 113). E o que era mais importante para Mattos (2000, p. 113), à “narrativa da ‘guerra holandesa’, é a maneira de

constituir uma memória nacional e uma história geral, em oposição a uma memória nativista e uma história provincial”.

Temos outro exemplo consistente no Brasil de um processo de constituição de uma memória histórico-escolar direcionada ao fomento de uma biografia da nação focada em uma pedagogia da formação do cidadão brasileiro. Neste caso, trata-se da Inconfidência Mineira, de 1789, elevada à condição de fato histórico, formadora da identidade do brasileiro, desde o início da República, em 1889.

Nela, o que era tratado anteriormente, por Portugal, no período da América Portuguesa e pelo Império Brasileiro, como traição, como insídia, torna-se movimento de libertação do jugo colonial, operando-se a construção da figura do herói nacional, de estrato militar, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Personagem ao qual muitos de nós, professores de História, quando alunos, dedicamos parte significativa de nosso tempo nas aulas de História.



#### Brasil República: novas finalidades sociais e a emergência de uma nova biografia da nação

A Inconfidência Mineira que ocorreu no final da década de 1780 é o fato que, após a Proclamação da República, em 1889, passa a ocupar o lugar de fato histórico relevante na construção de uma biografia da nação, tendo em Tiradentes, a figura do herói nacional.

Podemos perceber uma articulação entre as novas finalidades sociais acionadas no período republicano, o saber histórico e o saber em geral transmitido nas escolas e as demonstrações artísticas valorizadas no país, para o que podemos destacar a pintura de Pedro Américo, “Tiradentes Supliciado”, de 1893, com a observação da importância que as décadas de 1890 e de 1900 tiveram para consolidação do ideário republicano no Brasil.

**Figura 4** - “Tiradentes Supliciado”, Óleo sobre tela de Pedro Américo (1843-1905), de 1893.

[Fonte: Museu Mariano Procópio]

Dada a difusão mundial alcançada pelos processos de escolarização e, simultaneamente, pela democracia burguesa de corte patriótico, houve predomínio mundial de um ensino de História, que registrava esse viés em termos de finalidade, o que também ocorreu, como vimos anteriormente, no Brasil.

As críticas a essa finalidade do ensino de história – divulgação de uma biografia da nação como pedagogia da formação de cidadãos – não tardaram a aparecer, em especial, a partir da produção historiográfica emanada da Escola dos Annales, na França que, em linhas gerais, propunha o abandono de uma história guiada por fatos eminentemente políticos e a construção de uma história total, ou seja, que abordasse de modo articulado aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos etc.

De modo geral, os historiadores que animavam a Escola dos Annales partiam do princípio de que o relato e a construção da interpretação em História devem ter objetivos diversos aos da pura e simples construção de uma mentalidade patriótica, calcada em grandes personagens, sendo que essa vertente crítica encontrou enorme difusão mundial, inclusive no Brasil.



#### Escola dos Annales

A Escola dos Annales teve essa designação vinculada à proeminência de historiadores acadêmicos franceses na “Revue des Annales”, publicação iniciada em 1929, corrente que incorporou à História, métodos das Ciências Sociais.

Destacam-se nas diferentes gerações de historiadores na proximidade dessa tradição, Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Philippe Ariès, George Duby, Pierre Nora, Michel de Certeau, Paul Veyne, Roger Chartier etc.

**Figura 5** - Jacques Le Goff (Nascido em 1924)

[Fonte da imagem: <http://premodeconhist.files.wordpress.com/2008/09/image-4.png>]

No que diz respeito ao ensino de História no Brasil atual, podemos encontrar na sociedade e mesmo na comunidade escolar, incluindo dirigentes, professores e alunos, tanto uma mentalidade do ensino de História tomado como formadora de um espírito patriótico, como a de um ensino da disciplina que colabore para a formação de um espírito que toma de modo crítico e problemático a própria ideia de nação e de construção da cidadania.

## 2. Estado liberal, cidadania e finalidades educacionais no Brasil atual

Na atualidade, vivemos, no Brasil, um processo de difícil construção democrática, com consequência para o ensino de História, pois, dado que a finalidade desse ensino não é mais o de disseminar de modo pouco crítico um ideário patriótico e conformista, houve necessidade de inovar o ensino da disciplina, em termos de conteúdo e de métodos de ensino. Nessa parte do capítulo, convidamos os colegas professores a percorrerem as finalidades sociais mais amplas que têm conformado o ensino de História no Brasil atual.

É inegável que o Estado brasileiro, após o fim da Ditadura Militar, em 1985, teve novas lideranças políticas, muitas provenientes de importantes movimentos sociais, dos trabalhadores, das mulheres, das etnias etc. que se destacaram no empreendimento da reconstrução do país nos marcos das doutrinas liberais, sem direcionamento consistente contrário ao liberalismo como doutrina política e ao capitalismo como forma de produção econômica.

Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, adotou princípios liberais, tais como aqueles que prezam a liberdade de opinião e de ação, com a manutenção pelos indivíduos associados de espírito aberto, tolerante, distanciados dos autoritarismos, das ortodoxias ou das formas tradicionais de pensar ou de agir.

No Brasil, das duas últimas décadas, teve centralidade na política nacional o ideário do liberalismo social, que parte do princípio de que inexistem oportunidades econômicas e educacionais iguais para os diferentes indivíduos e grupos que vivem em sociedade, o que dificulta, senão mesmo impede, o desenvolvimento humano, sendo que os adeptos do liberalismo social combinam a defesa intransigente dos direitos humanos e civis, com a defesa de uma economia na qual o Estado desempenhe um papel de regulação, por meio da definição de marcos reguladores estáveis que assegurem direitos sociais fundamentais à totalidade da população.

## Liberalismo e cidadania: articulações necessárias

A ideia de cidadania, nesse sentido, é fundamental para a doutrina liberal em geral e para o liberalismo social em particular. O termo cidadania, segundo consta do Dicionário Houaiss (2007), é recente, datado de 1913, significando, em sua acepção jurídica, a “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”. Remonta, porém, ao termo cidadão (cidade + -ão) que, na Grécia antiga, significava o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo e, na Roma antiga, o indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania. Atualmente, o termo cidadão significa indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, são atribuídos a ele ou ainda indivíduo que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas.

O período da Ditadura Militar não permitiu que o Brasil desenvolvesse plenamente o processo de construção de uma sociedade de direitos, de uma sociedade liberal, nem em termos legais e, sobretudo, nem em termos reais. Mas o que é uma sociedade de direitos?

Para compreender essa expressão, é necessário retroceder ao final do século XVIII, quando ocorreram a Independência dos Estados Unidos da América (1776) e, sobretudo, com o advento da Revolução Francesa (1789).

### Uma iconografia vinculada aos ideais de construção de uma sociedade liberal de direitos

**Figura 6** - “Declaração de Independência dos Estados Unidos da América”.

Oléo sobre tela de John Trumbull (1756-1843), de 1817-9

[Fonte: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Declaration\\_independence.jpg/800px-](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/15/Declaration_independence.jpg/800px-)]





*É interessante notarmos que os marcos inauguradores da sociedade liberal consagrados pela historiografia valorizam o processo de construção de uma sociedade de direitos, constitucional e marcada pelo direito a liberdade, tal como podemos examinar na iconografia que representa a inauguração dos Estados Unidos da América (Figura 6) e a que representa os ideais da Revolução Francesa (Figura 7).*

**Figura 7** - "A Liberdade Guiando o Povo"  
Óleo sobre tela de Eugène Delacroix (1798-1863), de 1830. Acervo do Museu do Louvre, em Paris

[Fonte: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne\\_Delacroix\\_-\\_La\\_libert%C3%](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%)]

A Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, movimentos que, em vários aspectos, demonstraram na prática a possibilidade de rompimento com o chamado Antigo Regime, uma verdadeira sociedade de ordens, na qual grassava a distinção social fortemente ancorada em direitos de nascimento.

Franco Cambi, ao tratar da contemporaneidade, aponta o processo de construção de uma verdadeira sociedade liberal, uma sociedade de direitos, pois

[...] ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa, ao lado da consciência de classe que ela veio a produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e de sua firmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não-linear [...], para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade (CAMBI, 1999, p. 379).

Pelo mundo todo, podemos perceber que, ao longo do tempo, diferentes e ativos movimentos sociais (de trabalhadores, de mulheres,

de negros, de indígenas etc.) pressionaram os governantes dos mais diversos países na direção de garantir o exercício de direitos fundamentais, tais como o de participação política, de liberdade de expressão, de liberdade religiosa etc.

Nessa direção, em período mais recente, o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundamental, sobretudo, com a aprovação, em 1948, de prerrogativas universais que estabeleceram os direitos fundamentais da pessoa humana.



### A importância da Organização das Nações Unidas em uma sociedade liberal de direitos

A Organização das Nações Unidas é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos, fundada após a 2ª Guerra Mundial, em 1946, para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos. Os membros são unidos em torno da Carta da ONU, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional.

As Nações Unidas são constituídas por seis órgãos principais: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e

Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Todos eles estão situados na sede da ONU, em Nova York, com exceção do Tribunal, que fica em Haia, na Holanda.

Ligados à ONU há organismos especializados que trabalham em áreas tão diversas como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho – por exemplo: OMS (Organização Mundial da Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional).  
(Fonte: [http://www.onu-brasil.org.br/conheca\\_onu.php](http://www.onu-brasil.org.br/conheca_onu.php))

**Figura 8** - Edifício sede da Organização das Nações Unidas, na cidade de *New York*, nos Estados Unidos.

[Fonte: <http://www.populationdata.net/images/photos/onu-siege-ny.jpg>]

O conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, atualiza e complementa o conteúdo das declarações de direitos anteriores, dos Estados Unidos e da França, com ênfase nos direitos individuais, tais como a eliminação da escravidão, da tortura, bem como o direito à cidadania, a liberdade de expressão, o direito de ir e vir, de consciência, à educação etc. Dela destacamos os seguintes artigos:

Artigo 1º – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.  
 Artigo 2º – Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

[...]

Artigo 21 – 1) Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2) Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3) A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

[...]

Artigo 26 – 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, contém princípios fundamentais afetos ao proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, tais como, a adoção do caráter de Estado democrático de direito.

Nessa direção, são fundamentos da Constituição Brasileira a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, com a defesa da ideia de que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente (BRASIL, 1988, Art. 1º).

Os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispostos no Art. 3º da Constituição Federal, incluem: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.



### **Brasil redemocratizado: a incorporação legal da Doutrina dos Direitos Humanos**

“Constituição Cidadã”. Foi desse modo que Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, designou a Constituição Brasileira aprovada em 1988. A designação demonstra o traço liberal

que marcou a nova constituição, sendo que a mesma incorporou de modo marcante o ideário da Doutrina dos Direitos Humanos. É evidente que entre a legislação aprovada e a realidade brasileira da época existia uma grande distância, o que, em boa medida, ainda constitui enorme desafio para a sociedade brasileira.

**Figura 9 - “O presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, apresenta a Constituição em 05/10/1988”**

Foto: Arquivo/Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados

[Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/foto/0,,15580468-EX,00.jpg>]

A carta constitucional em vigor define também os direitos e garantias fundamentais, tratando: 1) dos direitos e deveres individuais e coletivos; 2) dos direitos sociais, dentre os quais a educação; 3) da nacionalidade; dos direitos políticos; 4) dos partidos políticos (Título II). Quanto aos direitos sociais, o texto constitucional afirma que são [...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º). Sabemos, no entanto, das enormes dificuldades enfrentadas para que esses objetivos sejam atingidos!

Marcas do liberalismo social, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da educação vista como direito social são visíveis na formulação dada ao capítulo do texto constitucional brasileiro que se refere à educação, no qual se pode ler que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205), com necessidade de estabelecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nessa direção, o Estado tem o dever de garantir, entre outras coisas, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208).

Percebemos, desse modo, a importância que ganhou no Brasil que nossos alunos tenham acesso aos livros didáticos que são utilizados nas diferentes disciplinas escolares, bem como a importância deles conseguirem se locomover de casa para a escola e de, na escola, terem acesso ao alimento que, por vezes, não têm em suas próprias residências. O cumprimento desses requisitos legais tem colaborado sobremaneira para a diminuição das diferenças sociais no que diz respeito à oferta educacional no país.

Quanto aos conteúdos de ensino, a Constituição em vigor, define que o Estado fixará conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Art. 210). Além disso, houve abertura para a existência do ensino religioso nos currículos escolares das escolas brasileiras (estatais, confessionais e da sociedade civil), ainda que a matrícula nessa disciplina seja facultativa (BRASIL, 1988, Art. 209).

Assim, o processo de reconstrução jurídica nos marcos da redemocratização do país após o fim da ditadura militar, em 1985, demandou pelo menos dezessete anos (1985-2001) e ainda permanece longe de termos superado as dificuldades e de atingir as ambições de desenvolvimento humano apresentadas no texto constitucional de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reitera pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996, Art. 2º e 3º), bem como quanto às garantias do Estado em relação à educação escolar pública (BRASIL, 1996, Art. 4º). É importante observar uma exigência do texto da LDBEN quanto ao ensino de História do Brasil e que será marcante na definição do marco que subsidia a composição do conteúdo escolar e dos livros didáticos na área de História, a saber:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996, Art. 26)

Portanto, as mudanças, que percebemos nos livros didáticos e nos programas de ensino de História em todo Brasil, resultam das pressões dos movimentos sociais, especialmente, de professores, sobre os legisladores e o governo, com resultados que significaram a entrada de temas ausentes das aulas de História em passado recente.

Em consonância com a aprovação da LDBEN, são publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento

fundamental para a definição dos conteúdos das disciplinas escolares nas escolas, bem como na proposição de temas transversais a serem desenvolvidos no interior das mesmas. Em 1998, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF).

Sinteticamente, podemos perceber a incorporação de aspectos doutrinários do liberalismo social, às prerrogativas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como à emergência dos direitos sociais no conteúdo que se refere à política do livro didático-escolar e mesmo da literatura destinada aos professores das escolas públicas estatais, o que levará o Estado brasileiro a empreender a avaliação dos livros didáticos, segundo uma lógica particular de possibilitar a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, evitando políticas autoritárias que possam levar, por exemplo, a confecção pelo Estado de livros únicos, conforme a disciplina e a orientação político-ideológica do governo estabelecido no poder.

### **3. Estado brasileiro, livro didático e currículo escolar**

Em 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) efetuou a compra de 102,5 milhões de livros de alfabetização e das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, que foram distribuídos aos 28,7 milhões de alunos das redes públicas do Ensino Fundamental até o início do ano letivo, o que segundo informa o Fundo, beneficiará 15, 4 milhões de alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e 13, 2 milhões de estudantes das quatro últimas séries desse mesmo nível de ensino escolar (ABRELIVROS, 2007), o que totalizou gastos de aquisição e distribuição de aproximadamente 540 milhões de reais.

De fato, o FNDE adquiriu mais de 120 milhões de livros das editoras brasileiras, por meio de diversos programas (PNBE, PNBE-Braille, PNBE-Libras, PNLD, PNLD-Dicionários, PNLD-Braille, PNLD-Libras, PNLEM, PNLEM-Braille, PNLD-Periódicos e PNLEM-Periódicos), com gasto total na casa de 710 milhões de reais.

Desse modo, o esforço de ampliação dos processos de aquisição e distribuição de livros pelo Estado brasileiro tem atendido as novas demandas oriundas dos textos legais do país, em especial ao processo de inclusão social, que a educação vista como direito social

comporta, por meio do oferecimento de material didático-escolar (livros e dicionários) aos alunos que frequentam as escolas públicas estatais e por meio do atendimento de alunos e professores com necessidades especiais (livros em *braille* e libras) em todo país.

Por outro lado, percebe-se uma série de iniciativas concretas do Estado brasileiro redemocratizado em substituir os conteúdos vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulo a convivência social, ao respeito, à tolerância e à liberdade, no intuito da formação de cidadãos que busquem uma sociedade justa e igualitária, o que se tem feito por meio de:

- um processo de avaliação dos livros didático-escolares exercido pelo Estado brasileiro, com o apoio de especialistas do mundo acadêmico e, mais recentemente, de professores dos sistemas de ensino, que tem levado em conta a questão da formação/construção da cidadania, a atualidade das metodologias de aprendizagem e a qualidade da construção do pensar historicamente dos alunos;
- um processo de aquisição de livros didáticos para os alunos do Ensino Fundamental a partir das escolhas dos próprios professores que recebem subsídios avaliativos em guias preparados pelo governo federal;
- um processo de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas públicas estatais, em parceria estabelecida entre o governo federal e os órgãos estaduais e municipais de educação de todo país.

De modo geral, o governo federal afirma que “seja qual for a disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao *respeito à liberdade* e ao *apego à tolerância*” (BRASIL, 2002). Define que os critérios avaliativos comuns e eliminatórios compreendem questões relacionadas à: 1) correção dos conceitos e informações básicas; 2) a coerência e adequação metodológicas; 3) observância de preceitos legais; 4) a observância de preceitos éticos (também designado em alguns editais de contribuição para a construção da cidadania) (BRASIL, 2005).

#### **4. Explorando a temática da cidadania em sala de aula**

O trabalho com a temática da cidadania em sala de aula é facilitado pela quantidade e pela multiplicidade de situações que ocorrem

cotidianamente na própria sala de aula e na escola e, principalmente, na vida social em sentido mais amplo. Nessa direção, televisão, revistas e jornais trazem para nós, professores, e para nossos alunos, informações de todos os lugares do mundo que favorecem enormemente a entrada da temática da cidadania.

De modo geral, os autores de livros didáticos de História têm inserido esta temática, da cidadania, permeando os diferentes conteúdos dos volumes que compõem as coleções didáticas, bem como permeando os conteúdos dos capítulos que compõem os livros regionais. Assim, usualmente, não se trata desse tema em uma unidade específica, mas em diversos momentos, sendo que há abundância de atividades propostas nos livros didáticos de História que os alunos recebem, mas, também, nos manuais destinados exclusivamente aos professores.

Deste modo, sugerimos, primeiramente, que no planejamento do trabalho didático dos professores de História, sejam observadas as sugestões de conteúdo e de atividades que podem ser bem aproveitadas em sala de aula!

Porém, a seguir, tomamos a liberdade de fornecer aos colegas professores algumas sugestões que possam ser objeto de trabalho pedagógico em sala de aula. Para tanto, partimos dos direitos da criança que estão expostos em documento aprovado pelo Congresso Nacional, em 1990, nomeadamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois, na construção de uma sociedade de direitos, vivenciado na época contemporânea, o conteúdo desse documento revela um grande avanço, mas também demonstra a situação precária em que vivem muitas crianças e adolescentes do país. Vamos lá!

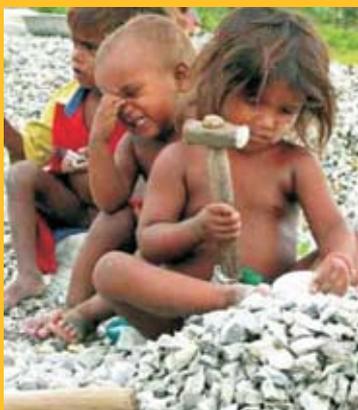
#### **4.1. Brincar, praticar esportes, divertir-se...**

Nessa primeira atividade, partimos do princípio de que as crianças brasileiras têm assegurados, em termos legais, o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. A escola, por sua condição formadora, trata da temática do trabalho e, particularmente do trabalho infantil.

Assim, a atividade proposta parte de uma ação orientadora na qual nós professores podemos sugerir aos alunos que manifestem as brincadeiras e os esportes que comumente praticam, sendo que esse levantamento poderá ser demonstrado em formatos que julgarmos mais adequados, tais como exposição em murais, com depoimentos dos alunos etc.

Além disso, podemos sugerir aos alunos que indaguem as pessoas com as quais residem, pais, avós, tios etc. sobre as brincadeiras, os esportes praticados e as formas de diversão de quando estes eram crianças, o que também poderá ser apresentado em sala de aula. Por fim, sendo possível, pode-se procurar em jornais e revistas, crianças que por contingências sociais e familiares não usufruem desses direitos fundamentais.

O objetivo dessa atividade é demonstrar a existência de direitos das crianças no Brasil, as diferenças entre as ações humanas no passado e na atualidade, mas a permanência do fato de que nem todas as crianças usufruem de direitos que estão assegurados em termos legais, o que consiste em desafio para a sociedade brasileira. A utilização de imagens e notícias de jornais e revistas poderão ajudar no desenvolvimento das atividades sugeridas.



#### Exemplos de imagens que podem estimular reflexões sobre o trabalho infantil em sala de aula

A infância no Brasil e em diversas partes do mundo é marcada pelas enormes contradições sociais vivenciadas pelas diferentes classes sociais existentes, sendo que as figuras 10 a 13 apresentadas a seguir ajudam-nos a demonstrar essas diferenças de tratamento da vida das crianças. A partir dessas imagens podemos indagar nossos alunos sobre os porquês dessas diferenças e sobre as dificuldades que muitas crianças enfrentam em seu dia a dia e que, muitas vezes, as afastam da escola e do lazer

**Figura 10** - "Trabalho infantil"

[Fonte: <http://educacaoepedagogia.files.wordpress.com/2009/06/trabalhokids.jpg?w=365&h=420>]



**Figura 11** - "Trabalho infantil"

[Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/foto/0,,14997279,00.jpg>]



Figura 12 - "Crianças na Escola de Educação Infantil" [

Fonte: <http://www.catorzedenovembro.com.br/imagens/sala%20de%20aula.JPG>]



[Fonte: <http://i.pbase.com/u47/alexuchoa/upload/33998133.Crianças-brincandodecastelodeareianapraia.jpg>]

#### **4.2. Moradia, alimentação, transporte, lazer público...**

Outra atividade que podemos realizar em sala de aula refere-se à demonstração aos alunos que as crianças e os adolescentes têm direito a uma moradia digna, a alimentar-se corretamente, ao transporte de sua casa para a escola e ao lazer público.

Nessa direção, podemos formular questões para os alunos responderem em seus cadernos, com exposição das respostas sendo lidas pelos alunos para seus colegas em sala de aula, nas quais as perguntas tratem da forma como eles moram, alimentam-se, locomovem-se de casa para a escola e sobre os lugares onde brincam e se

divertem. Além disso, podemos sugerir aos alunos que verifiquem como as demais pessoas da cidade vivem essas mesmas situações.

A partir das respostas dos alunos, podemos trabalhar com a ideia de que essas situações de moradia, alimentação, transporte e lazer público são também direitos das crianças e dos adolescentes, destacando os exemplos que possam revelar o atendimento e o não atendimento desses direitos e refletindo sobre os desafios de sua cidade para sanar essas deficiências.

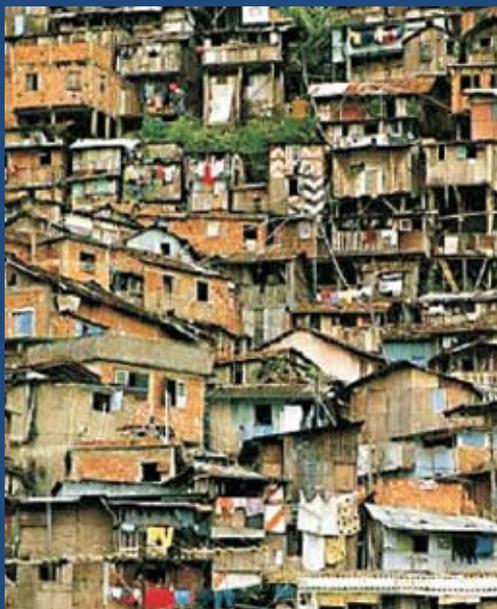
#### **Exemplos de imagens que podem ajudar na reflexão em sala de aula sobre moradia e lazer das crianças**

O lazer em praça pública democratiza o acesso do brincar das crianças. Essa é uma imagem (Figura 14) muito interessante para iniciarmos uma conversa com nossos alunos sobre a forma deles brincarem e se relacionarem com seus colegas, pois, atualmente, o lazer em ambiente privado parece ser mais frequente que o realizado em lugares públicos.

Outra diferença que marca a forma de viver de diversas crianças no Brasil está no tipo de moradia em que são criadas, tais como as que aparecem nas figuras 15 e 16. Aqui as diferenças de classe social são marcantes.



**Figura 14** - "Crianças brincando em praça pública"  
[Fonte: <http://www.guzolandia.sp.gov.br/imagens/492.jpg>]



**Figura 15** - Moradias Construídas em Favelas  
[Fonte: <http://irc.blogs.sapo.pt/arquivo/favela.jpg>]



Figura 16 - "Moradia Construída em Bairro de Classe Média"

[Fonte: [http://i120.photobucket.com/albums/o187/tarcisio\\_2006/S2023007.jpg](http://i120.photobucket.com/albums/o187/tarcisio_2006/S2023007.jpg)]

### 4.3. Prédio, material e merenda escolar...

Por fim, uma última sugestão de atividade que podemos desenvolver em sala de aula, refere-se justamente ao direito de frequentar uma escola que apresente boas condições de atendimento das necessidades dos alunos.

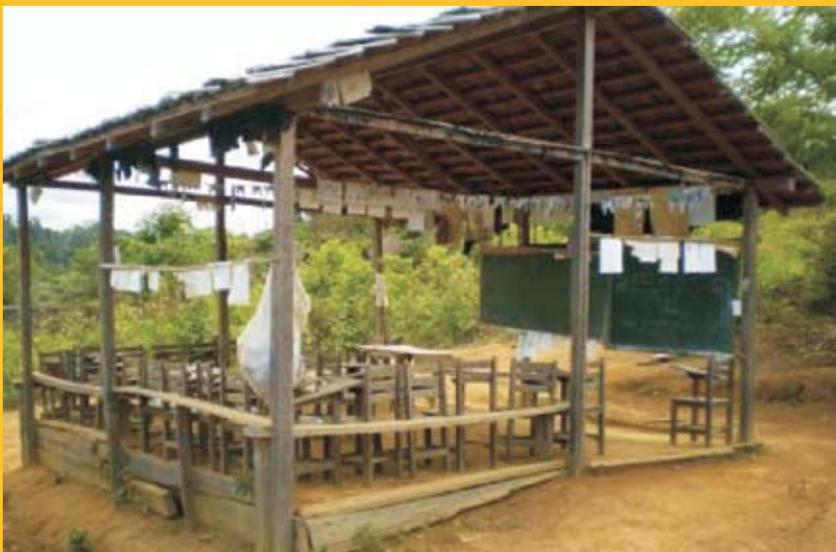
Nesse sentido, é um direito das crianças e dos adolescentes que tenham uma escola aparelhada, com mobiliário e material escolar apropriado, bem como que a alimentação na escola permita que frequentem as aulas com a tranquilidade necessária.

Podemos solicitar aos alunos que busquem informação sobre a situação das escolas que seus pais e parentes mais próximos frequentaram quanto a estes itens, comparando com a situação da escola que os alunos frequentam atualmente. O que melhorou? O que ainda precisa melhorar? Essas são questões que podemos propor aos alunos, a partir do que trouxeram de resposta à pesquisa que fizeram.

Novamente, podemos utilizar imagens, recortes de jornais e de revistas, notícias veiculadas na internet no desenvolvimento da atividade.

Onde e como estudamos? Instalações escolares, disponibilidade de livros e merenda escolar.

As crianças e jovens brasileiros frequentam escolas muito diferentes, algumas delas com prédios e mobiliário de excelente qualidade. Outras, porém, muito precárias. Muitas vezes, essas diferenças afetam a qualidade do ensino. As duas imagens a seguir (figuras 17 e 18) possibilitam uma reflexão importante junto aos alunos sobre essa questão.



**Figura 17** - "Escola com Instalações Precárias"

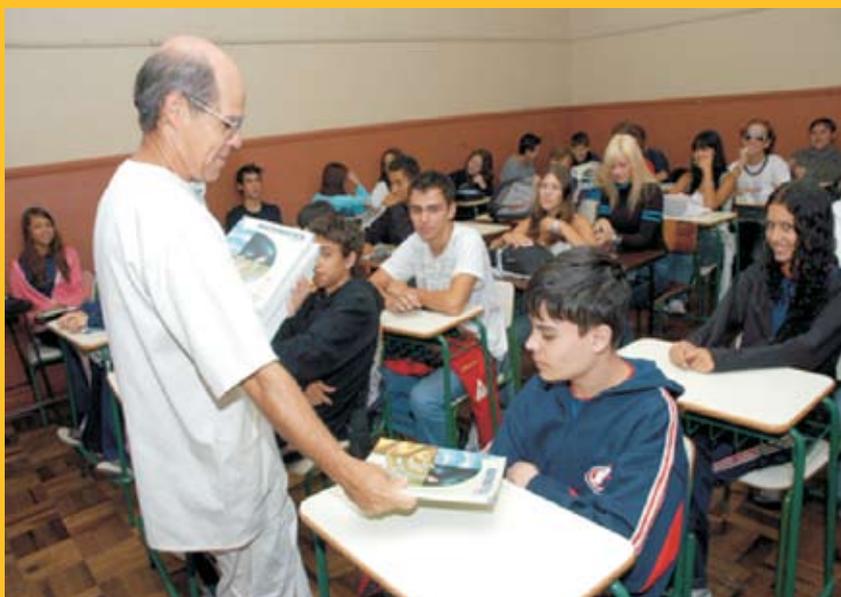
[Fonte: [http://2.bp.blogspot.com/\\_Sm1BW7uDHWQ/SS\\_YmnQKLjI/AAAAAAAAACo/9OP7ENoMCow/s400/escola](http://2.bp.blogspot.com/_Sm1BW7uDHWQ/SS_YmnQKLjI/AAAAAAAAACo/9OP7ENoMCow/s400/escola)]



**Figura 18** - "Escola com Instalações Adequadas"

[Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticia/multimedia/verImagem.aspx?codImagem=46403>]

Por outro lado, as duas últimas imagens (figuras 19 e 20) demonstram ações exercidas pelo Estado, a partir da utilização de recursos financeiros provenientes dos impostos que recolhe, na direção de dar melhores oportunidades aos alunos das escolas públicas, seja por meio da distribuição de livros didáticos (figura 19) ou da merenda que fornece aos alunos (figura 20).



**Figura 19** - "Entrega de livros didáticos aos alunos"

[Fonte: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/noticias\\_portal/Seed/normal\\_LIVROS-DIDATICOS3.jpg](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/noticias_portal/Seed/normal_LIVROS-DIDATICOS3.jpg)]



**Figura 20** - "Merenda Escolar"

[Fonte: [http://www.floresta.com.br/\\_upload/noticia/merenda.jpg](http://www.floresta.com.br/_upload/noticia/merenda.jpg)]

## Por enquanto, encerrando nossa conversa...

Esperamos que os conteúdos tratados nesse texto tenham contribuído para que se possa trabalhar com mais elementos em sala de aula, pois, um ensino de História com a qualidade requerida pela sociedade brasileira passa pela propriedade com a qual conseguimos realizar nosso trabalho docente. Com qualidade na escolha dos livros didáticos, dos conteúdos das aulas e nos métodos de ensino empregados, mas, também, na compreensão mais clara dos projetos de formação humana que animam a legislação e as políticas educacionais em vigor no Brasil redemocratizado.

Nesse sentido, a qualidade na preparação de crianças e jovens para o exercício da cidadania, em um país livre e que consiga superar seus entraves, suas desigualdades e intolerâncias, é um ponto com o qual podemos concordar com alguma facilidade. Este é, sem dúvida, um caminho que devemos traçar juntos, na busca dos mais elevados interesses sociais, para que, quem sabe, possamos ajudar nossas crianças e adolescentes a viverem melhor!

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS (2007). **FNDE compra 102,5 milhões de livros didáticos para 2007**. 2007. Disponível em [www.abrelivros.org.br/abrelivros/imprimir.asp?id=1858&foto=0](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/imprimir.asp?id=1858&foto=0). Acesso em: 21 fev. 2007.
- BRASIL (1988). Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. (Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006). Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 21 fev. 2007.
- BRASIL (1990). Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Contém atualizações, inclusive da Lei n.º 11.259, de 30/12/2005). Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/lei\\_8069\\_06\\_0117\\_M.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/lei_8069_06_0117_M.pdf). Acesso em: 21 fev. 2007.
- BRASIL (1996). Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996**. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/lldb/LDB.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2007.
- BRASIL (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental)**. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>. Acesso em: 20 fev. 2007.

BRASIL (1998). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998.** (Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 20 fev. 2007.

BRASIL (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental). 1998.** Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html>. Acesso em: 20 fev. 2007.

BRASIL (2001). Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. 2001.** (Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/129.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005.** 2002. Impresso. Brasília/DF: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008.** 2005. Impresso. Brasília/DF: MEC.

CAMBI, Franco (1999). **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

**DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2007).** Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2007.

GATTI JR., Décio (2004). **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru/SP: EDUSC; Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil para os alunos do Imperial Colégio de Pedro II.** Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial J. M. Nunes Garcia, 1863.

MATTOS, Selma Rinaldi de (2000). **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo.** Rio de Janeiro: Access, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em [http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por\\_print.htm](http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por_print.htm). Acesso em: 26 fev. 2007.

## Capítulo 6

# O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história

*Maria Telvira da Conceição\**

### *Caro colega professor*

O texto que chega em suas mãos tem como objetivo contribuir com reflexões e também proposições acerca do trabalho pedagógico com a história e a cultura afrobrasileira no ensino de história. Esperamos somar nossas contribuições a outros conhecimentos, leituras e discussões que você já tem acumulado sobre esse assunto na sua experiência. Que seja proveitoso para sua sala de aula ao tempo em que problematizador.

## 1. Falas de salas de aula

(1) Professora, todo negro é safado. Na minha casa as empregadas sempre roubam as coisas da minha mãe. Professora, eu penso assim mais eu não sou racista. Outro dia mesmo sumiu uma borracha que minha mãe comprou pra mim e eu nem desconfiei que foi fulano...<sup>1</sup>.

(2) O que está acontecendo também agora é uma hipervalorização das coisas. É... o Moacyr Gadotti é um pedagogo que fala da pedagogia da vara. Você tem uma vara, de aço, e amarra, quando você solta, ela passa logo pro outro lado da

\* Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri/URCA

<sup>1</sup> Depoimento de um aluno da 5ª série em 1997 na oportunidade de uma aula sobre a história do negro no Brasil em uma escola privada de Fortaleza-Ce. O aluno citado pelo depoente era o único com pele negra na turma. E segundo Valente (1987) a cor da pele não é o único critério para definir a identidade negra no Brasil, dado as particularidades do nosso processo de miscigenação.

primeira vez, ela não para no meio. Então essa pedagogia está funcionando com o negro. O negro não era valorizado, de um momento pra outro há uma hipervalorização. O que a gente deve ao negro? Mas deve muito mais na sociedade atual ao branco. Ao negro devemos alguma coisa, ao índio nós devemos, mas a nossa sociedade é toda estruturada no elemento branco. Porque do negro você pode tirar, você pode tirar todas as comidas, você pode tirar toda a macumba. Mas você não pode tirar de uma hora pra outra a língua, a estrutura política, a religião. Não é? Então não dá pra supervalorizar. Temos que ter aquela maturidade que custa, que a gente adquire, a maturidade de colocar na peneira pra vê se realmente é verdade, e o que é fruto do sensacionalismo, da aventura, da paixão. Então essas coisas que a gente precisa ver...<sup>2</sup>

(3) O ensino médio é meio pragmático. Lamentavelmente é um ensino profissionalizante-vestibulando. Então, eu não posso descer muito em considerações, a não ser aquelas ... que abrir um espaço pra eles mesmos interpretarem. Eu não posso orientá-los, olha, agora vamos o que é que o negro deve fazer, o que é que o branco fez isso... Isso é mais de ensino fundamental. Porque se eu começar dizer, professor, isso não vai cair no vestibular. Quando agente começa interpretar certas coisas que não se vêm muito em cursinhos, professor, isso não cai em vestibular. Eles não gostam muito de descer a detalhes filosóficos....<sup>3</sup>

Em algum momento da sua experiência como docente em sua sala de aula, na escola, você já teve a oportunidade de escutar relatos como esses ou com o mesmo teor? Que questões você levanta em relação aos três depoimentos? Como você está discutindo essa temática em sua sala de aula?

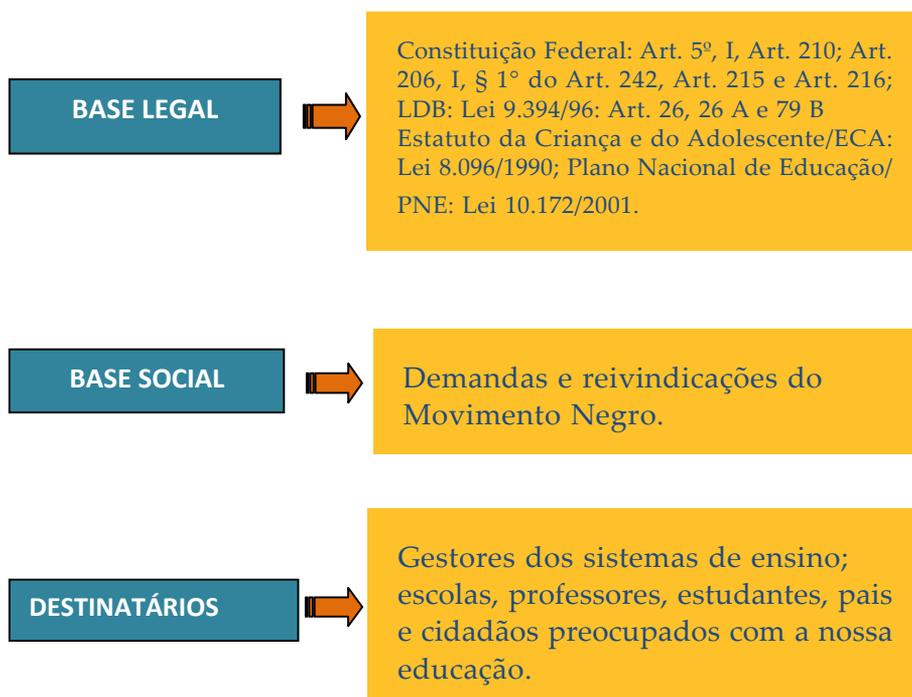
Situados em temporalidades diferentes e tendo como interlocutores dois importantes sujeitos do processo educativo (aluno e professor), esses três depoimentos nos permitem identificar algumas

<sup>2</sup> Depoimento de um professor de história do ensino Fundamental no estudo de campo por mim realizado para a dissertação de mestrado, dado em 2000.

<sup>3</sup> Depoimento de um professor de história do ensino médio no estudo de campo por mim realizado para a dissertação de mestrado, dado em 2000.

das problemáticas cotidianas, inclusive no ambiente escolar, com as quais se deparam os afrodescendentes. A primeira diz respeito à necessidade da promoção e efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e na escola; a segunda, de natureza curricular, aponta para a histórica ausência da participação do negro e seus descendentes nos conteúdos selecionados no ensino de História e, por fim, a legitimação de uma interpretação historiográfica marcada por silenciamentos e “esquecimentos” com relação à temática.

Como você sabe a partir de 2003 há uma exigência legal que tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, a Lei 10.639/2003. O documento que embasa o texto dessa lei e indica as orientações para o seu devido tratamento na escola são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Parecer CNE-CP 003/2004). Você já conhece o conteúdo e as orientações da Diretriz. Mas para melhor direcionar nossa reflexão vamos relembrar de forma sintética os principais eixos norteadores da temática conforme posta nas Diretrizes:



**PRINCÍPIOS**



1. Consciência política e histórica da diversidade
2. Fortalecimento de identidades e de direitos
3. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

**METAS**



1. Oferecer uma resposta, inclusive no campo da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas: de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade;
2. Fomentar o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos;
3. O direito a uma educação de qualidade: escolas bem equipadas, professores preparados para conduzir a re-educação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais. (DCN, 2004, p. 2).

## EIXOS E FUNDAMENTOS

### Eixo 1: Políticas de Reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas

Reparação

Reconhecimento

Valorização

**Reparação:** Por parte do Estado e da sociedade, através do ressarcimento “dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações” (DCN, 2004, p. 3).

**Reconhecimento:** Implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira; adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade; o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual” (DCN, 2004, p. 3-4).

**Valorização:** E respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história (DCN 2004, p. 4).

### Eixo 2: Reeducação das relações étnico-raciais

Como podemos verificar, a lei se constitui a partir de dois pilares de sustentação: o aparato jurídico, sob o qual o governo brasileiro nas últimas décadas tem se utilizado para fomentar políticas de reconhecimento, valorização e reparação voltadas para a comunidade afrobrasileira, e as reivindicações históricas dos afro-brasileiros construídas ao longo de décadas no Brasil.

No conjunto dessas iniciativas governamentais estão também o Decreto 4.886/20/11/2003 que estabelece A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial/PNPIR e a Lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afrobrasileira na educação básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Um dos aspectos mais importantes a ser ressaltado quando tratamos da Lei 10.639/2003 é que ela não surgiu de uma hora para outra em nossas escolas. Ela é sim, fruto de um conjunto de demandas sociais, apresentadas sobretudo pelos movimentos negros existentes no Brasil desde o século XIX. Entre eles, os movimentos abolicionistas, as irmandades religiosas, os terreiros de candomblé e umbanda, as revoltas sociais etc. Todos eles se inscrevem nesse legado e, portanto na gênese da elaboração histórica das demandas contempladas na lei.

A luta organizada da comunidade negra no Brasil, ao longo de todo o seu percurso, gerou entre outras demandas, o combate ao racismo – que no caso do Brasil se “caracteriza como um processo de produção das desigualdades sociais entre as etnias e não como relação de ódio como em outras partes do mundo” (CUNHA JR, 2008, p. 49) –, o reconhecimento da especificidade da cultura de matriz africana e uma ampla crítica à situação social na qual se incluiu a educação.

Fundamentada na ideia dos direitos democráticos e da diversidade cultural, a crítica que o movimento negro fez à educação punha em questão entre outros, a negação de racismos nas práticas educativas do nosso sistema educacional, a própria exclusão processada na educação e em suas políticas curriculares e o discurso do tratamento igualitário e universalista da educação. Amparado no discurso universalista também se construiu na cultura escolar uma enorme dificuldade de compreensão da importância de se valorizar a diversidade. Tornando-se no presente “imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro” (CAVALLEIRO, 2006, p.13).

Outro aspecto importante a ser destacado na Lei 10.639/2003 é em relação à formação de atitudes éticas, premissa fundamental para uma educação das relações étnico-raciais. Assim a lei não se

resume apenas à exigência da inclusão de conteúdos nos currículos escolares. Por quais razões e argumentos está regida tal perspectiva?

O processo de inserção da população negra no sistema educacional, a partir da década de 1930, conforme mostra a pesquisa de Lídia Cunha, se deu numa “escola que tem sua origem no pensamento racista e autoritário que determina o espaço social e econômico a ser ocupado pelos indivíduos na sociedade” (CUNHA, 1999, p. 25).

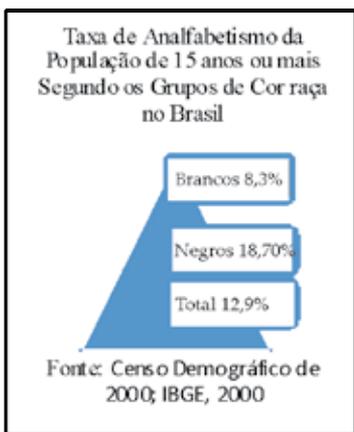
Uma vez ingressos na escola, os afro-brasileiros passam a enfrentar um conjunto de problemáticas de extrema eficácia na permanência de preconceitos, estereótipos e desvalorização dessa parte significativa da população brasileira. Mas quais são as problemáticas? Como elas se configuram?

Entre os exemplos que expressam a concretude dessas problemáticas, conforme apontado por diversos estudos sobre o tema, estão os altos índices de analfabetismo da população afro-brasileira (ROSEMBERG, 1989), nas práticas curriculares que excluem conteúdos relacionados à história e a cultura (FONTOURA, 1987), no silêncio da escola sobre as questões de interesse dos afro-brasileiros (GONÇALVES, 1985), na produção literária que circula dentro da escola e principalmente no material didático, quanto às representações estereotipadas, simplificações e racismos reproduzidos em textos, imagens e discursos, conforme mostram vários estudos sobre racismos nos livros didáticos desde a década de 1950.

Entre permanências e mudanças podemos verificar que a problemática étnico-racial nos livros didáticos de história tem sido objeto de avaliação do

A Lei 10.639/2003, no parágrafo 2, determina como disciplinas vetores dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afrobrasileira as seguintes:

1. Educação Artística
2. Literatura e
3. História



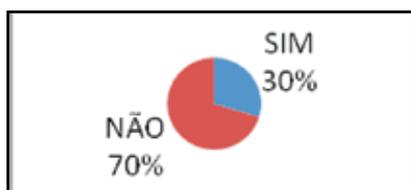
Número Total de Analfabetos Funcionais de 15 anos ou Mais Segundo os Grupos de Cor/Raça; Brasil- 2000

Branco	13.666.989
Negro	18.802.324
Outros	309.379
Total	32.778.692

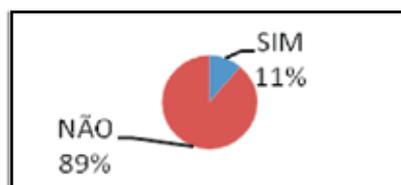
Fonte: Censo Demográfico de 2000; IBGE, 2000.

Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, o qual vem concretizando importantes contribuições para a efetivação de mudanças significativas nesse campo. Que avaliação você faz do seu material em relação a essa problemática? Que mudanças você identifica? Veja um breve exemplo de <sup>4</sup> posicionamentos avaliativos de professores de história do ensino básico acerca das representações sobre o negro nas fontes incorporadas no livro didático adotado:

Você já identificou algum tipo de interpretação estereotipada em fontes de livro didático que você já adotou?



Você identificou essa mesma questão no livro com o qual trabalha no momento?



os livros didáticos deveriam trabalhar a questão afro no Brasil, contanto que mostrem o negro como um contribuinte cultural e não como um coitado. Os livros deveriam abordar questões que proporcionasse a desconstrução de idéias racistas que prevalecem até hoje e também falar dos negros como uma nação que resistiu e continua na luta contra diversas formas de dominação e discriminação etc.<sup>5</sup>

Como provocar mudanças significativas no legado de discriminação, exclusão e silenciamento vivenciado pelos afro-brasileiros dentro e fora da escola? Voltemos às Diretrizes aprovada em 2004. O que determina o documento? Quais as estratégias e meios preconizados como mecanismos para efetivação das mudanças pretendidas?

<sup>4</sup> Os dados se referem ao um estudo preliminar ainda não publicado sobre como os professores de História avaliam a temática afrobrasileira nas fontes inseridas nos livros didáticos aprovados no último PNLD e adotados por esses professores. Os docentes são de 19 escolas públicas do Sul do Ceará e o estudo foi realizado em 2008.

<sup>5</sup> Respostas dos professores à pergunta “o que deve ser mudado nos livros didáticos de história quanto à temática afrobrasileira?”. Dados da pesquisa com professores de história realizada em 19 escolas públicas do Sul do Ceará, em 2008 (Ainda não publicada).

**DETERMINAÇÃO:**



1. O ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana
2. O ensino da História e Cultura Africana
3. Instituição do dia 20 de Novembro no calendário escolar como o dia da Consciência Negra

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E MEIOS PARA CONCRETIZAÇÃO DA LEI:**



Conforme podemos verificar entre as estratégias com vistas à efetivação das propostas apresentadas pelas Diretrizes abrange um conjunto de ações e práticas em diferentes campos, mas é na escola e nas práticas curriculares que está posta a ênfase da concretização da educação das relações étnico-raciais, portanto um reconhecimento da relevância do papel da escola nesse processo de mudança em nosso país.

**2. E na sala de aula? Orientações, conteúdos e recursos**

Diante da relevância e do dever de ensinar história e cultura afrobrasileira no currículo da disciplina história, que indagações

você tem levantado acerca das dificuldades e também das possibilidades do trabalho pedagógico com esse conjunto de conhecimentos? Quais textos orientadores você tem utilizado para planejar seu trabalho pedagógico com a temática? Que conteúdos e a partir de quais enfoques você tem abordado a história e a cultura afrobrasileira no ensino de história dos anos iniciais? De quais metodologias e recursos você tem feito uso em sua sala de aula para trabalhar a temática?

Parece óbvio afirmar que as demandas apresentadas pela legislação, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afrobrasileira no ensino escolar, implicam entre outros requisitos básicos: releituras das nossas práticas pedagógicas. No entanto, a aparente obviedade constitui um elemento fundamental com vistas à efetivação da “re-educação das relações étnicoraciais”, conforme objetiva a exigência das Diretrizes (DCN, 2004, p. 4-5). Desse ponto de vista, a qualificação da nossa ação pedagógica carece de coerentes orientações. Com tal perspectiva gostaríamos de chamar a atenção para as orientações e referenciais contidas no documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD do Ministério da Educação/MEC.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil, conforme prescrito na atual LDB, representa o momento inicial em que as crianças independentes do seu pertencimento étnico deverão principiar a educação das relações étnico-raciais na escola. Nesse sentido, é fundamental ressaltar além das orientações das Diretrizes Étnico-raciais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no que respeita às especificidades dessa etapa escolar. Mas quais são os referenciais para abordagem da temática étnico-racial na educação infantil?

De acordo com o documento do SECAD, ponderando as realidades de desigualdade vivenciadas pelos afro-brasileiros, a trajetória de exclusão histórica da infância negra no Brasil, inclusive da escola, a abordagem da temática étnico-racial na educação infantil deve levar em conta os seguintes referenciais:



*Das Crianças fora da escola no Brasil: 41% são **negras**; 36,1% são brancas.*  
**Fonte:** Unicef (Apud SANTANA 2006, p. 35).

**1. Cuidar e educar:** Considerando e valorizando as singularidades históricas, culturais e étnicas, com a prática de atitudes positivas em relação as crianças negras.

**2. O afeto:** A ser dispensado a todas as crianças indistintamente.

**3. A relação com as famílias:** Levando em conta as especificidades de sua constituição, dos valores culturais que identificam as famílias inclusive as famílias negras.

**4. A família brasileira hoje:** Considerando as diferentes formas de organizar as famílias no passado e no presente, superando preconceitos étnicos e sociais na interação com essas famílias e valorizando as tradições que informam e identificam as mesmas.

**5. A religiosidade:** Através da valorização e promoção de momentos na escola voltados para as práticas religiosas de matriz africana, com a finalidade não da doutrinação mas do conhecimento de outras práticas

**6. Socialização:** Com a finalidade de promover a auto-estima a partir das singularidades étnicas que identificam as crianças negras e desconstruir estereótipos em relação às características físicas e suas formas de expressão. (*Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC, 2006, p. 36- 46*).

No tocante ao ensino fundamental I, as orientações do referido documento para a abordagem pedagógica da diversidade étnico-racial na escola deverá ter como ações fundamentais:

1) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo;

2) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro;

3) Abordar a situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula;

4) Combater posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;

5) Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro;

6) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias. (Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC, 2006, p.70-71).

Quanto aos conteúdos. Um dos desafios apontados pelos professores em relação à temática da história e da cultura diz respeito à seleção e abordagem dos conteúdos. Voltemos mais uma vez ao texto das Diretrizes para tratarmos desse aspecto no ensino de história dos anos iniciais. De acordo com as orientações desse documento, o programa de conteúdos quanto à História e à cultura afrobrasileira, devem abranger:

#### **Indicativos de conteúdos para Cultura**

O ensino de Cultura AfroBrasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (DCN, 2004 p. 12)..

#### **Indicativos de conteúdos para a História**

Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (DCN, 2004, p. 12).

Você se lembra da pergunta suscitada no princípio desse item sobre quais dificuldades você tem no trabalho pedagógico com a temática? Como podemos constatar, a Diretriz Curricular indica quais

são os conteúdos históricos e culturais de interesse dos afro-brasileiros que devem estar presentes no currículo da disciplina história e, portanto trabalhados em sala de aula. Essa exigência tem como pressuposto que não basta apenas incluir os conteúdos. É imprescindível incorporar a revisão historiográfica sobre a temática para abordá-los adequadamente no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto o conhecimento da literatura historiográfica se faz imprescindível na medida em que a escolarização desta produção norteou a prática de ensino da história na escola. O desafio, portanto, de problematizar o etnocentrismo e eurocentrismo, que balisou a história do Brasil ensinada na escola, nos instiga a buscar mudanças significativas na abordagem da história e da cultura afrobrasileira no ensino de história.

Analisando a produção historiográfica brasileira acerca de como o negro foi descrito e simbolizado numa parte considerável da chamada historiografia clássica<sup>6</sup>, o historiador Clovis Moura começa sua reflexão fazendo a seguinte afirmação, “o negro, no particular, é o grande desconhecido. Durante todo o percurso da nossa história, a sua contribuição tem sido negada direta ou veladamente e apenas destacadas as suas qualidades como escravo, produtor de uma riqueza de que não participava” (MOURA, 1990, p. 12).

A historiografia referida por Moura, além de compreender uma produção considerável – séculos XVI ao XIX –, fora pautada ora pelas pseudo “teorias científicas” naturalizadoras das diferenças étnicas e da dominação das raças superiores sobre as inferiores, ora pela influência do pensamento positivista balizador da produção historiográfica nacional sob a égide do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB, conforme mostra o estudo de Lilia Moritz Schwarcz (1993) no seu livro o “Espetáculo das raças”.

Embora tenhamos presenciado, na segunda metade do século XX, um esforço considerável de historiadores brasileiros em função da revisão da nossa historiografia, incluindo o escravismo como objeto privilegiado da crítica (MATTOS, 2005), foi essa historiografia

---

<sup>6</sup> O estudo de Moura analisou historiadores considerados representativos da historiografia clássica nacional, Frei Vicente do Salvador, Rocha Pita, Souyhey, Armitage, Varnhagen, Handelmann, Oliveira Viana, Abreu e Lima e Euclides da Cunha, em função da obra *Os sertões*. Para aprofundar melhor sobre o assunto ver o livro *As injustiças de Clio – O negro na historiografia brasileira* do historiador Clovis Moura. Ed Oficina de livros. Belo Horizonte, 1990.

do silêncio quanto à interpretação da participação histórica do negro que ensinamos na escola e, portanto norteou a seleção de conteúdos para a disciplina escolar, desde sua oficialização em 1837.

No processo de escolarização do conhecimento histórico, a abordagem da história e da cultura do negro é tributária das

contradições do processo de sistematização da história oficial do Brasil, em que se delineiam as percepções históricas sobre a formação étnica nacional; de uma abordagem reducionista expressa na formatação das políticas e orientações curriculares para a área, na seleção dos conteúdos, na formação do historiador professor (CONCEIÇÃO, 2001, p.20).

Ou seja, a problemática da identidade nacional, a constituição da história oficial da Nação e o lugar do negro neste processo, inferem uma questão fundamental, a Nação foi pensada e imaginada a partir do parâmetro da “uniformidade” étnico-cultural e não da diversidade (CONCEIÇÃO, 2001, p.25).

Abordar na escola, e em particular no ensino de História, a cultura afrobrasileira é de capital importância. Nós professores nos apropriarmos de uma literatura de revisão desse aspecto, como requisito para as releituras que precisamos fazer ao abordar o assunto em sala de aula. Isso implica provocar a necessidade de desconstruir mitos e estereótipos sobre as expressões culturais de matriz africana no Brasil. Que mitos são esses? Qual o papel do ensino de história na desconstrução desses mitos? Um episódio como exemplo:

Certa vez dava aulas em uma turma do 3º Magistério de uma escola particular de Fortaleza-CE sobre a história da dominação cultural de matriz africana, exemplificando a perseguição à prática do Candomblé no Brasil. Para minha surpresa, uma aluna começou chorar e disse-me que se eu continuasse a falar sobre Candomblé, se retiraria da sala, porque era um assunto que lhe “causava medo” (CONCEIÇÃO, 2001, p. 23)

A formação da sociedade brasileira, iniciada no século XVI, foi um processo de agrupamento, num vasto território a se conquistar, de elementos americanos (indígenas), europeus (os colonizadores

portugueses) e africanos (escravos negros, trazidos principalmente da costa Ocidental da África). Porém “no mesmo campo ideológico cristão do colonizador, fixaram-se as organizações hierárquicas, formas religiosas, concepções estéticas, relações míticas, música, costumes, ritos, característicos dos diversos grupos negros”, explica o sociólogo Muniz Sodré (1983, p. 120).

“A cultura negra é um lugar de forte diferença e de sedução na formação social brasileira”, assinala Sodré (1983, p. 178). No entanto, apesar da riqueza e da diversidade dessas práticas de matriz africana que o pesquisador denomina de ‘desterritorializada’ e “reposta” no Brasil, até o século XIX a cultura produzida por esses povos foi objeto de perseguição e preconceito. Vamos aludir alguns exemplos:

Prática/Manifestação	Significado para os afro-brasileiros	Como foi visto socialmente
<p><i>Candomblé</i></p> 	<p>Praticado no Brasil desde o século XVIII, essa expressão religiosa é caracterizada pelo culto aos orixás através de um rico ritual de trocas simbólicas onde nenhuma entidade ( bichos, plantas, minerais, homens (vivos e mortos) é excluída da busca da força vital ou axé. Como exemplo de preservação da tradição de matriz africana, o Candomblé vem sendo ressignificado para os dias de hoje.</p>	<p>Prática de feitiçaria; animismo; Motivo de perseguição pela Igreja Católica através do Santo Ofício.</p>
<p><i>As brincadeiras de negro: folgedos, danças e batuques</i></p>	<p>Estratégia disfarçada dos negros para reviver seus ritos, cultuar seus deuses e retomar a linha do relacionamento comunitário.</p>	<p>Inicialmente aconselhadas pelos colonizadores como estratégia de controle dos negros escravos, passou a ser proibida nos textos legais do Império a partir de 1814.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Capoeira</b></p>  <p style="text-align: center;"><i>Caribé</i></p>	<p>Manifestação de matriz africana reelaborada no Brasil a partir do repertório de vivências dos africanos e seus descendentes desde o século XIX faz parte das tradições afro-brasileiras. Congrega elementos da ancestralidade africana e da historicidades dos contextos sociais. Mister de luta, jogo, mandinga, musicalidade e corporalidade expressa um profundo diálogo com a identidade afrobrasileira. Em julho de 2008, a roda de capoeira e o ofício dos mestres da capoeira foram incluídos no Livro dos Saberes, das formas de Expressão e, reconhecida como patrimônio cultural nacional.</p>	<p>Pelo Decreto nº 847/1890 do Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil foi considerada contravenção penal e somente nos anos 1930 sai oficialmente da ilegalidade.</p>
---	---	---

Portanto, a problemática da história e da cultura afro-brasileira para o ensino de história requer abordagens e práticas que ajudem nossos alunos a pensarem historicamente esse processo histórico. É para isso que ensinamos história na escola. E é sem dúvida esse o objetivo da formação histórica escolar.

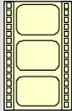
### **3. Fontes e recursos: um diálogo com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história dos anos iniciais**

Norteados por conceitos fundamentais de fato, sujeito e tempo, o ensino e a aprendizagem do saber histórico escolar nos anos iniciais assume um conjunto de objetivos os quais abrange: identificar o próprio grupo de convívio em diferentes tempos; localizar acontecimentos em diversas temporalidades, conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, reconhecer mudanças e permanências, questionar sua realidade, ler diferentes fontes e produzir textos, valorizar o patrimônio construído por diferentes grupos (PCN, 1997, p. 41). De forma que se inscreve já em seus objetivos a preocupação com o trato

pedagógico da diversidade das experiências históricas (sociais, culturais e étnicas) a serem abordadas a partir do diálogo com diferentes fontes e registros dessas experiências. Nesse aspecto, inferimos que o trabalho pedagógico no ensino de história em sala de aula com a temática afro-brasileira, nos anos iniciais, dispõe de um conjunto de fontes e recursos fundamentais para o desenvolvimento e a compreensão dos nossos alunos. Conforme exemplos no quadro abaixo:

Fonte	Sugestão de atividades e recursos	Metodologia
<p><b>Iconográficas:</b> ilustrações, pinturas, caricaturas, retrato, litografia,</p> 	<p><i>A história que os livros didáticos de história contam sobre os afro-brasileiros.</i></p>	<p>O seu livro didático é um importante documento da história ensinada que precisa ser analisado, explorado e problematizado. Por exemplo, como seu material didático apresenta e discute a história dos afro-brasileiros e também africana? Que tipo de imagens e textos são utilizados para falar do processo histórico desse povo no Brasil? As ilustrações apresentam a diversidade étnica brasileira?</p>
<p><b>Orais:</b> Depoimentos, relatos, história de vida</p> 	<p><i>Memórias na sala de aula: o trabalho com as memórias de mestres de práticas e expressões de matriz africana, tais como, mestres de capoeira, pais de santo, líderes quilombolas etc</i> <i>Explore essas memórias no ensino de história. Elas enriquecerão a compreensão sobre as tradições culturais e a trajetória de vida da comunidade afro-brasileira. Explore a linguagem dos contos mitológicos fundamentais para o ensino infantil.</i> <b>Recursos:</b> Os livros do Kit a cor da Cultura e outros Indicados na p. 14 e 15</p>	<p>Realização de entrevistas, rodas de conversas em sala de aula, com grupos e sujeitos, a exemplo das crianças, das comunidades quilombolas espalhadas por praticamente todas as regiões do território nacional, dos mestres e praticantes de expressões afro-brasileiras a exemplo da capoeira, candomblé, umbanda, rodas de samba. Elaboração de projetos didáticos abordando essas temáticas não apenas como atividades esporádicas no ano letivo mas permanente durante o desenvolvimento do programa curricular da disciplina.</p>

<p><b>Musicais</b>  <b>Ô, ô Essa luta nasceu nos quilombos foi zumbi quem plantou. Uma luta brasileira que se chama capoeira. Uma luta de mandinga, uma luta de escravos, sim senhor... Chula cantada em rodas de capoeira. Autor desconhecido.</b></p>	<p><b>Repertórios afro-brasileiros</b> no ensino de história:  <i>Através da identificação, seleção e análise das fontes musicais, podemos desenvolver um rico trabalho com a musicalidade e com canções que se pronunciam explicitamente ou não sobre questões de interesse dos afrodescendentes.</i></p>	<p>Seleção, leitura auditiva e interpretação de letras de música que se reportam a questões diretamente relacionadas à realidade social dos afro-brasileiros; A musicalidade da capoeira, como expressão genuinamente de matriz africana, por exemplo, são importantes fontes para abordar a temática no ensino fundamental I.</p>
<p><b>Escritas:</b> Jornais, revistas</p> 	<p><b>Imprensa e impressões:</b>  <i>Um bom trabalho pedagógico no ensino de história pode ser feito com os jornais, revistas, a partir de atividades escolares explorando a linguagem, o conteúdo e as opiniões com relação ao que é dito e não dito sobre os afro-brasileiros, no Brasil e em sua comunidade.</i></p>	<p>Organização de álbuns de reportagens (de época e atual), identificação do vocabulário utilizado por esse tipo de veículo para se reportar ao negro; para discutir as relações de trabalho no passado e no presente; realidades sociais das comunidades negras no Brasil e em sua localidade etc.</p>
<p><b>Bibliográfica</b></p> 	<p><b>História e movimentos sociais:</b> <i>A temática dos movimentos históricos dos afro-brasileiros no Brasil (irmandades, quilombos, revoltas, movimento negro etc) constitui uma temática de fundamental importância no ensino de história. Haja vista a necessidade da compreensão dessa trajetória histórica assim como das diferentes identidades definidoras dos afro-brasileiros no Brasil, construídas no âmbito desses movimentos.</i></p>	<p>Pesquisas escolares em arquivos <i>on line</i> e bibliotecas; elaboração de projetos temáticos estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente (Ex. de temas do presente: a história da infância negra no Brasil ontem e hoje; a infância nas comunidades remanescentes de quilombo no Brasil e em seu Estado); Pesquisas biográficas sobre personalidades afro-brasileiras; trabalho com mapas que situam geograficamente esses movimentos no Brasil.</p>

<p><b>Audiovisuais,</b></p> 	<p><i>Pesquisa escolar; preenchimento de fichários com dados do documento audiovisual; atividades para reconhecimento do ambiente cultural à qual se vincula o conteúdo; atividades em sala para estimular o questionamentos pelos alunos</i></p> <p><b>Sugestão de recursos:</b> <i>Material do Programa A Cor da cultura.</i></p>	<p>Seleção adequada dos audiovisuais considerando as especificidades do ano escolar e da faixa etária; exposição da sinopse antes da exibição; realização de atividades com roteiro orientado, com vistas a explorar as imagens, as falas; situar as temporalidades dos episódios e os contextos históricos, etc.</p>
<p><b>Cultura imaterial</b></p> <p><b>O Samba de Roda é uma expressão musical, coreográfica, poética e festiva das mais importantes e significativas da cultura brasileira. Em 2004, foi considerada pela UNESCO Obras-primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. Portanto, um patrimônio agora incluído no Registro das Formas de Expressão</b></p>	<p><i>O acervo patrimonial que compõe a cultura imaterial de matriz africana é rica e diversa. A exemplo de expressões como, samba de roda, rodas de capoeira; religiosas (candomblé, umbanda) etc.</i></p>	<p>Atividades de pesquisa escolar sobre a história do candomblé, os rituais característicos dessas práticas; a indumentária e o vocabulário utilizado nos cultos, por exemplo: contação de histórias dos mestres na escola; organização de exposições sobre a temática, são exemplos de como trabalhar com esses acervos.</p>

## Considerações finais

“O aprendizado da história é influenciado pelo ensino de História”, assim sentencia o historiador Jorn Rusen (2001). Será, portanto, desse aprendizado que formaremos a consciência histórica. E essa deve ser indiscutivelmente a finalidade almejada ao ensinarmos sobre a História e a cultura africana e afro-brasileira no ensino de história em nossas escolas a milhares de crianças e adolescentes,

independente do seu pertencimento étnico e da sua localização geográfica nesse país.

## SUGESTÕES DE RECURSOS PARA SUA SALA DE AULA

### Audiovisuais

**Dos grilhões ao quilombo** (vídeo) – Disponível em [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/obraform.do?select\\_action=&co\\_obra=20484](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/obraform.do?select_action=&co_obra=20484) Brasil. Ministério da Educação MEC

**Identidade**(vídeo):[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=51265](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=51265); Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**Palavras africanas** (vídeo) – Disponível em <http://br.youtube.com/watch?v=VvjuLW0J8U8>. Brasil. Ministério da Educação (MEC)

**Maré capoeira** (vídeo) <http://protaldoprofessor.mec.gov.br/showResource.action?resourceId:16347>. Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**Diversidade e Preconceito** (vídeo) – Disponível [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=39030](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=39030); Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**A abolição. (Brasil 500 anos: o Brasil – império na TV; parte 1) (vídeo)** – disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=20501](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=20501) Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**A abolição. (Brasil 500 anos: o Brasil – império na TV; parte 2)** disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=54504](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=54504); Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**A abolição. (Brasil 500 anos: o Brasil – império na TV; parte 3) (vídeo)** – Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=54511](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=54511) Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**A Lei n. 10.639 na sala de aula (Repertório afro-brasileiro na escola; parte 1)** (vídeo) Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22116](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22116); Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**A Lei n. 10.639 na sala de aula (Repertório afro-brasileiro na escola; parte 2)** (vídeo) Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=23751](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=23751) Brasil. Ministério da Educação (MEC) Brasil. Ministério da Educação (MEC).

**A Lei n. 10.639 na sala de aula (Repertório afro-brasileiro na escola; parte 3)** (vídeo) Disponível em [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=23752](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=23752) Brasil. Ministério da Educação (MEC);

**Cotas para negros em universidades.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Am6xIhY9frA>;

**Preconceito Oculto.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9yLrjjlyPKQ>;

**Preconceito Oculto II.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=I3norGpSRiE>.

**Preconceito Racial.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=WXdPRjn5Mos>;

**Consciência Negra.** Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=LTVQdZvQ\\_1Ye](http://www.youtube.com/watch?v=LTVQdZvQ_1Ye)

O kit do programa **A cor da cultura**. Disponível em <http://www.futura.org.br/> é composto por três cadernos para professores com dicas de utilização do conteúdo; Glossário – Memórias das palavras; CD Gonguê – A herança africana que construiu a música brasileira; 1 jogo educativo – Heróis de todo mundo. 8 fitas VHS – **Nas fitas estão reunidos episódios produzidos por cinco séries do Canal Futura especialmente para o projeto A Cor da Cultura. São eles: Livros Animados (3 fitas, com 10 episódios), Nota 10 (1 fita, com**

5 episódios), **Mojubá** (2 fitas, com 7 episódios), **Ação** (1 fita, com 4 episódios), **Heróis de Todo Mundo** (1 fita, com 30 heróis). Há uma versão em CD-Room.

**Fontes Cartográficas:** Através das atividades com mapas encontrados numa diversidade de sites como por exemplo, <http://www.guiageografico.com/africa-mapa-continente.htm>

## Literatura

**Quilombos: Espaço de resistência de homens e mulheres negras** (2006). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002193.pdf>

**Uma história do povo Kalunga.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001936.pdf>

**Yoté, o jogo da nossa estória** (livro do professor, livro do aluno e tabuleiro) - 2008

**Estórias Quilombolas** (2008). Disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index> ou impresso na sua escola.

**Ifá, O adivinho**, de Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

**Xangô, O trovão**, de Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**A História dos Escravos**, de Isabel Lustosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

**História da Preta**, de Heloisa Pires Lima. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

**No Tempo da Escravidão no Brasil**, de Maria Lúcia Mott. São Paulo: Scipione, 1998.

**152 Berimbau**, de Raquel Coelho. São Paulo: Ática 1998.

**Convivendo com as Diferenças** – Guia da Criança Cidadã. São Paulo: Ática, 2003.

**Kit - A cor da cultura** (4 livros, 4 CDs e 1 jogo) – Parceria com a Fundação Roberto Marinho e SEPPIR. Todas essas publicações também se encontram disponíveis no arquivo *on line* do Ministério da Educação: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

## **SUGESTÕES DE LEITURAS FONTES E RECURSOS PARA SEU APROFUNDAMENTO**

### **Publicações do Ministério da Educação**

**Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras** (livro do professor).

**Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.**

**Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola** (Volume 9 da Coleção Educação para Todos – Secad/MEC).

**Uma história do povo Kalunga.**

**Calendário Meu Brasil Africano. Minha África Brasileira. Calendário História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Datas para conhecer e pesquisar.**

**Reivindicações articuladas (e contestadas) de reparação dos crimes da história, a propósito da escravidão e do colonialismo, por ocasião da conferência de Durban.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000100.pdf>

**A Escravidão.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000061.pdf>

**A Abolição.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000025.pdf>;

## Publicações de outras fontes

**Textos sobre o samba de roda.** Disponíveis no portal do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/portal/>,

**Certidão de registro do ofício dos mestres da capoeira.** Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=960> e **da roda de capoeira.** Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=961>

SILVA, Jorge Luiz Teixeira da. **A capoeira e identidade: um olhar ascogeno do racismo e da identidade negra.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>

Alfredo Boulos Junior. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004.** Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>  
Vanda Lúcia Sá Gonçalves. **Tia qual é o meu desempenho? percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.** *Estud. afro-asiático*, 2003, vol.25, no.3, p.421-461. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf>

GOMES, Tiago de Melo. **Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-americana (1921).** *Estud. afro-asiático*, 2003, vol.25, no.2, p.307-331. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n2/a05v25n2.pdf>

Johnson III, Ollie A. **Representação racial e política no Brasil: parlamentares negros no Congresso Nacional (1983-99).** *Estud. afro-asiático*. Dez 2000, no.38, p.7-29. Disponível em: [http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4GGLL\\_pt-](http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4GGLL_pt-)

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites do universalismo.** Brasília: UNESCO, 2002.

CAVALHEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo, Summus, 2000.

## SUGESTÕES DE LINKS INFORMATIVOS PARA SUAS PESQUISAS

**Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO)** é um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. <http://www.ceao.ufba.br/2007/>

**Museu Afro-brasileiro (Bahia)** – <http://www.ceao.ufba.br/mafro/>  
**Portal Reparação:** [www.reparacao.salvador.ba.gov.br](http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br) mantido pelo ministério de cultura cuja finalidade é mostrar a cultura afrobrasileira, notícias, dicionários de expressões e ainda as edições *on line* da revista Palmares ([www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br))

**Revistas:** Revista Palmares *on line*. Disponível no site ([www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br)); Revista África e Africanidades. Disponível no site: <http://www.africaeaficanidades>; Revista Afro-áfrica disponível em <http://www.afroasia.ufba.br>

Fundação Portugal/África <http://memoria-africa.ua.pt/search.aspx?q=TI%20> Um rico acervo sobre a história da África com boa parte do acervo digitalizado e disponível para consulta.

## SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Professor. Sobre a problemática da história e da cultura africana, é fundamental acessar uma boa literatura que subsidie a compreensão acerca do conjunto de temas e questões indicados pelas Diretrizes para abordagem no ensino. Nesse sentido, sugerimos algumas indicações de literatura entre outras, que o ajudará a adquirir um significativo conhecimento sobre a História da África:

**Memória D' África: A temática africana em sala de aula.** Carlos Serrano, Maurício Waldman – São Paulo: Cortez, 2007.  
**A África na sala de aula – Visita à História Contemporânea.** Leila Leite Hernandez. São Paulo: Selo Negro, 2005.

## Referências

BARROS, Rosa M. **Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ce 1995.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Rompendo com o silêncio da História sobre o negro na Escola. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.). **Caderno. Os negros e a escola brasileira**, n. 06, 1999. Florianópolis. p.89-97.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **O negro no ensino de história:** Uma análise das implicações e desafios no contexto do ensino médio. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE 2001. 138 p.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006

CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afrodescendentes:** 1920-1936 o Estado de Pernambuco. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife-PE. 1999. 266 p.

CUNHA JR, Henrique. Para a história da educação dos afrodescendentes. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar Costa de. (Organizadores). **História da educação – vitrais da memória:** Lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CUNHA JR. Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. Fortaleza. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Geruse (Orgs). **Caderno Negros e currículos.** Florianópolis. n. 2. Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997. p.55-75.

DAVIES, Nicolas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988.p. 93-104.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **A Exclusão da Cultura afro-brasileira dos Currículos Escolares:** uma questão só de desconhecimento histórico? . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS, 1987.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988. p. 93-104.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p 327

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clío** – o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MATTOS, Hebe. **Remanescentes das Comunidades dos Quilombos**: Memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. In: Revista USP, n. 68. dez. jan. fev. 2005 e 2006.p. 104-111.

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Ser negro nas vozes da escola**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ce. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edth. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. In: **Revista USP**/Coordenadoria de Comunicação Social. Universidade de São Paulo. n. 1. mar./mai. 1989. São Paulo, SP: CCS, 1989. P. 110-121.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001

SILVA, Petronilha B.G e. Diversidade Étnico Cultural e Currículos Escolares. 1. ed. **Caderno Cedes**. São Paulo. n. 32, p. 25-34, 1993.

SANTANA, Patrícia Maria de Sousa. Educação infantil. In: **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006 (p. 29-49)

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SODRE, Muniz. **A verdade seduzida** – Por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro, 1983.

VASCONCELOS, José Gerardo. O Crime de Capoeiragem: o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; VASCONCELOS JUNIOR, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar Costa de. (Organizadores). **História da educação** – vitrais da memória: Lugares, imagens e práticas culturais – Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 61-78.

VALENTE. Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

### **Documentos de orientações de políticas públicas**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei N. 9.394/96/ apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DECRETO 4.886/20/11/2003 (que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade racial/PNPIR).

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1, p. 11. D.O.U. de 22 de junho de 2004

BRASIL. **Lei 10.636, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. 19 de maio de 2004

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

## Capítulo 7

# A experiência indígena no ensino de História

*Itamar Freitas\**

### **Por que abordar a experiência indígena no ensino de História?**

A maioria costuma responder à questão dizendo: a inclusão se deve ao artigo 26-A da Lei n. 11. 645 de fevereiro de 2008, que tornou obrigatório, em “todo o currículo escolar” dos ensinos fundamental e médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena. A lei afirma que devemos destacar a “luta dos povos indígenas no Brasil”, a “cultura indígena brasileira” e a sua “contribuição nas áreas social, econômica e política” na “formação da sociedade nacional”.

Elaborada dessa forma, a resposta estará correta, pois obedecer às leis que regem o Estado brasileiro é um dos elementos constituintes da cidadania. Mas, se resumir-se a esse fator, digo também que estará incompleta. A inclusão da história das sociedades indígenas na escolarização básica dos brasileiros ultrapassa o cumprimento desse dever cidadão. Ela sinaliza um compromisso ético com a tolerância, como anuncia o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2001): um compromisso com as ideias de “bem viver do outro” e “do dever de negociar democraticamente a possibilidade de se

---

\* Doutor em História da Educação. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

chegar a um consenso com o outro”. Ela é uma necessidade, tanto para os indígenas, quanto para os que não se consideram como tal.

Se for uma necessidade, por que precisamos de uma lei para supri-la? Os professores não ministravam conteúdos relativos às temáticas indígenas há mais de 100 anos no Brasil? A necessidade de instituir uma prática como norma dá indícios da importância e da urgência da lei. Ela concede um direito reivindicado pelas próprias sociedades indígenas: o direito ao *passado* (que dá direito ao presente) e à divulgação desse passado no cotidiano de todos os membros da sociedade nacional. Ela formaliza uma nova abordagem: a diversidade indígena dentro de uma educação pela tolerância.

Os indígenas são sujeitos da experiência brasileira. Já estavam por aqui quando os portugueses desembarcaram no século XVI (não é assim que ensinamos?). Os povos indígenas por aqui permaneceram ao longo desses cinco séculos e hoje somam mais de 700 mil indivíduos na condição de cidadãos: podem votar e serem votados, têm direito à propriedade, a administrarem seus próprios negócios, organizarem-se social e politicamente, constituírem advogados etc. (não é isso que anunciam as leis brasileiras?). Os indígenas, em muitas situações do nosso cotidiano, são o “outro” da sociedade

nacional e a disciplina escolar história é o espaço privilegiado para o conhecimento e a compreensão do outro, levando em conta as singularidades desse mesmo “outro” (não é isso que nos ensinam na Universidade?).

O problema é que esse papel de sujeito da história, no passado distante e no presente recente da história do Brasil não vem sendo devidamente reconhecido pelos historiadores e

Relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos confirma o que somos [...] O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. (LOWENTHAL, 1998, p. 65).

A escola é fundamental para o combate ao preconceito e à discriminação. Nela convivem crianças de origens sociais e culturais diversas, ensinam-se as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença; apresentam-se à criança os conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo. (PCN/Temas transversais – Pluralidade Cultural 1997, p. 21).

professores de História ao longo do período republicano. Você conhece alguma versão indígena sobre os primeiros encontros havidos entre indígenas e não indígenas? Sabe o nome dos grupos étnicos que habitam o seu Estado? Tem informação sobre a legalização de territórios indígenas? Se conhece, parabéns. Mas os que desconhecem experiências indígenas, não tenho dúvidas, sabem como foram estabelecidos os limites territoriais do seu município e/ou do seu Estado e têm de memória os sobrenomes europeus das primeiras famílias que povoaram as suas respectivas localidades, não é verdade?

Acima, afirmei que a inclusão da experiência indígena no ensino de história é um direito dos indígenas e também dos não indígenas. Como entender essa generalização? A resposta está no cultivo da necessária ideia de diversidade: nossos filhos têm o direito de saber que não estão sozinhos no mundo e que a escola, a TV, os livros, a feira, o futebol e a cidade não foram inventados, apenas, para o seu próprio usufruto e o do seu grupo de amigos e vizinhos. Nossos alunos têm o direito de saber que os seus modos e os modos de viver (pensar, agir e sentir) dos seus pais não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados a serem reproduzidos dentro de uma mesma *escola*.

Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie. Você já se imaginou em um mundo onde todos pensassem exatamente da mesma forma e gostassem exatamente das mesmas coisas? Não seria muito chato?

### **Essa tal diversidade...**

Partamos de uma constatação: os grupos humanos são diferentes:

A diversidade humana é infinita: se quero observá-la, por onde começar? É preciso distinguir entre duas perspectivas. Na primeira, a diversidade é a dos próprios seres humanos; aí o que se quer saber é se formamos uma única ou várias espécies. Na segunda, os valores estão em jogo: existem valores universais; e, portanto uma possibilidade de levar os julgamentos para além das fronteiras, ou todos os valores são relativos (a um lugar, a um momento da história, ou mesmo à identidade dos indivíduos)? O problema da unidade e da diversidade se transforma então no problema do universal e do relativo. (TODOROV, 1993, p. 21).

chineses usam branco para o luto. Brasileiros vestem preto em respeito ao parente morto. Em países protestantes, as flores são elemento raro nos cemitérios. Entre os católicos, as flores são o produto mais vendido no dia de finados. Há grupos étnicos da África e da Ásia onde as mulheres podem ter vários maridos ou homens podem ter várias esposas. Entre os não indígenas brasileiros, ter mais de uma esposa ou mais de um marido pode significar um grande constrangimento no grupo social. Por que isso acontece?

São várias as razões da diversidade cultural. Antropólogos afirmam que o tipo de relacionamento com a natureza e, principalmente, a proximidade (as trocas entretidas entre os povos) podem gerar, modificar ou reafirmar um costume, um modo de falar, uma determinada tecnologia para resolver um problema cotidiano. Em resumo, a diversidade e a identidade resultam, predominantemente, do contato e da interação – do relacionamento entre as sociedades.

Observadas através do tempo, as diferenças entre grupos sociais podem ser descritas, comparadas e compreendidas. Mas a mesma história que explica a diferença também denuncia que a convivência entre os diferentes não tem sido das mais amistosas nos últimos 10 séculos. Nesses encontros, os homens têm se autot classificado como civilizados e bárbaros, crentes e infiéis, puros e mestiços, normais e exóticos, superiores e inferiores, atrasados e avançados, ocidentais e orientais, entre outras tantas dicotomias.

Nada estranho com as tentativas de classificação do outro – do diferente: são estratégias de conhecer e de se relacionar com o mundo. Afinal, construímos a realidade identificando, analisando, comparando e classificando indivíduos, artefatos e acontecimentos. Todo mundo age assim todos os dias. É dessa maneira que elaboramos nossas identidades pessoais e de grupo.

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Artigo n. 1 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, 2002).

Nada estranho também que os critérios classificatórios tenham partido dos valores da cultura de quem classifica. O problema é que a colocação da nossa *cultura* como centro de todas as coisas e a avaliação dos outros, exclusivamente, segundo os nossos modos de pensar, agir e sentir (etnocentrismo), não raramente, têm se transformado em opinião ou conceito formulado antecipadamente, sem conhecimento de causa (preconceito), e avançado para discriminação e até o extermínio de culturas (etnocídio) e de povos (genocídio).

Esse exagero explica, por exemplo, o Holocausto na Europa, no século XX, e o desaparecimento, entre o século XVI e XX, de milhões de indivíduos que guardavam relações históricas com os povos pré-colombianos no Brasil.

Ao contrário do que prega o etnocentrismo exagerado de alguns, a multiplicidade de formas com as quais as culturas dos grupos se manifestam tem sido uma característica das organizações humanas. E é uma característica bastante positiva, já que o seu produto constitui um acervo de experiências postas à disposição de diferentes sociedades e gerações. As trocas culturais são, portanto, uma constante. Elas estão incorporadas ao nosso cotidiano, alimentando nossas utopias. Não indígenas, por exemplo, inventaram uma sofisticada tecnologia para tratar do nascimento das crianças, mas não abandonam a prática do parto de cócoras, considerado mais saudável, tanto para a mãe quanto para o bebê. Indígenas, por sua vez, conservam estratégias de comunicação milenares, mas reconhecem a praticidade e a eficiência dos telefones celulares e da Internet para a sua organização política. A diversidade é, assim, “um patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos” (UNESCO, 2002).

## **A diversidade das sociedades indígenas**

Chamamos de brasileiros os indivíduos que se identificam como brasileiros e por seus iguais são reconhecidos. Há, por acaso, algum traço comum, seja em termos de fala, crença religiosa, cor da pele, hábito alimentar, vestimentas etc. presente em todos os 188 milhões de brasileiros para além do seu próprio sentimento de brasilidade? É evidente que não. Mas, os nascidos no Rio de Janeiro, Acre, Santa Catarina e Paraíba, entre outros, consideram-se membros de uma mesma sociedade, a brasileira, sem que essa

condição os impeça de assumir também a identidade de cariocas, acreanos, catarinenses e paraibanos.

Em relação aos indígenas, ao contrário, costumamos cobrar alguns traços diferenciadores externos, tais como os modos de vestir e falar (não português), para lhes conceder o estatuto de *sociedade diferenciada*. Isso nos leva à seguinte questão: o que são indígenas? Indígenas são indivíduos que se reconhecem como indígenas e assim são classificados pelas comunidades às quais pertencem.

Indígenas distinguem-se etnicamente: são 225 etnias (RICARDO e RICARDO, 2006). Entre esses estão os Arapasso no Amazonas, Katueña no Pará, Yanomami, em Roraima, Kaxarari em Rondônia, Tiriyo no Amapá, Kaxinawá, no Acre, Tambémé no Maranhão, Apinayé no Tocantins, Karajá no Mato Grosso, Terena no Mato Grosso do Sul, Xavante em Goiás, Guajajara no Maranhão, Tremembé no Ceará, Atikum em Pernambuco, Potiguar na Paraíba, Jiripancó em Alagoas, Xokó em Sergipe, Pataxó na Bahia, Krenac em Minas Gerais, Tupiniquin no Espírito Santo, Kaingang no Paraná, Guarany M'Byá no Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ou seja, só não há comunidades indígenas reconhecidas oficialmente pela FUNAI nos estados do Rio Grande do Norte, Piauí e no Distrito Federal. Indivíduos e grupos que se identificam como indígenas, entretanto, podem ser encontrados em todos os estados do Brasil.

Indígenas diferenciam-se também pelos modos de falar. São, aproximadamente, 180 as línguas faladas no Brasil. Esse número é menor que a quantidade de grupos (225) porque alguns povos não conseguiram conservar a sua língua original. Mas ele pode ainda aumentar, pois há chance de os 40 povos “isolados” terem conservado línguas originais, ainda desconhecidas dos pesquisadores.

Indígenas conservam diferentes vínculos para a organização comunitária: parentesco ritual, parentesco religioso, consanguíneo, filiação adotiva entre outros. Tais comunidades ganham dimensões diferenciadas em termos demográficos. Aproximadamente 50% dos

Sociedades indígenas são formadas a partir de relações de parentesco ou vizinhança, entre membros que reivindicam laços culturais, sociais e políticos com sociedades pré-colombianas. São assim consideradas, também, porque tomam a decisão de instituírem suas próprias formas de pensar, agir e sentir, diante das formas dominantes da comunidade nacional. (CASTRO, 2006, p. 41).

grupos são constituídos por até 500 pessoas. Os demais, 39,55%, têm entre 500 e 5.000 pessoas, 9% têm entre 5.000 e 20.000 pessoas e apenas 4 etnias ultrapassam 20 mil pessoas (RICARDO e RICARDO, 2006). Essa população está em franca expansão e ampliou-se em, aproximadamente, 150% no período 1991-2006.

Indígenas, por fim, estão distribuídos de forma desigual pelo território brasileiro. Há grupos no campo e na cidade, em florestas, conjuntos habitacionais, bairros, favelas, isolados ou formando comunidades interétnicas. As terras indígenas (TIs) em processo de reconhecimento oficial são importante indicador desse desequilíbrio: das 580 TIs, que totalizam 12% do território nacional, cerca de 98,63% estão na Amazônia.

## **2. Na minha escola era assim...**

Grupos humanos são diferentes, indígenas e não indígenas são diferentes. Esta informação deve estar presente na educação escolar dos brasileiros. Mas, como fazê-lo?

Especialistas na temática concordam que uma das principais estratégias para a promoção da diversidade na escola é a difusão de informação atualizada. Isso nos obriga a questionar constantemente: como têm sido representadas as sociedades indígenas nos livros didáticos? Que sentidos elas ajudam a construir no nosso cotidiano? Que imagens você guarda dos manuais do seu tempo de aluno?

Dos meus tempos de escola primária, lembro inicialmente que não se conheciam sociedades indígenas:

Leituras sobre a nova história indígena Escravidão e missões no Brasil Meridional: impactos e contatos entre as sociedades indígenas ibéricas no período colonial (KERN, 1994), A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial (VAINFAS, 1995), Quando os índios eram vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII (DOMINGUES, 2000), De cunhã a mameluca (FERNANDES, 2003), Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2003), Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê (ANDRELLO, 2006). Tupis, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo (MONTEIRO, 2006).

tratava-se de “índios” ou simplesmente “índio”. Eles viviam da caça, pesca e coleta, moravam em ocas (que juntas formavam a taba), “adoravam” Jaci, Guaraci e Tupã, orientados pelo pajé (praticante de feitiçarias) e por valente cacique. Empunhando arco, flecha, taca-pe e zarabatana, o cacique (ou morubixaba) poderia matar e até “cear” o seu pior inimigo. “Índios” eram, no entanto, brincalhões, “indolentes” e frágeis de saúde, diante do trabalho imposto pelos portugueses. Deixavam-se “iludir” até mesmo por pequenas bugi-gangas como facas e espelinhos oferecidos pelos europeus! Isso era o que afirmavam os livros didáticos.

Mas, este relato de memória refere-se ao período anterior à década de 1970. Você conhece as imagens e textos difundidos sobre as sociedades indígenas nas últimas duas décadas? Já investigou como eles aparecem no livro didático que você recentemente escolheu?

Nos livros didáticos de História, alguns atributos estereotipados (índigenas como homogêneos, exóticos, anônimos, despersonalizados e não evoluídos) ainda são divulgados. Com esse restrito sentido, no entanto, são bem menos frequentes. Isso ocorre porque entre meados da década de 1980 e os anos 1990 a escrita da História sobre os indígenas modificou-se bastante: novas fontes, em cartórios, igrejas e arquivos nacionais e estrangeiros foram localizadas e catalogadas. Cresceu o interesse dos historiadores por questões que envolvem a família, cotidiano, parentesco, identidades, religiosidade, língua, e representações construídas sobre os indígenas.

Uma marca deste período é a ênfase no protagonismo indígena, ou seja, indígenas como agentes históricos – capazes de agir e de reagir com autonomia, capazes de inventar e reinventar suas práticas sociais e culturais, suas

Leituras de narrativas históricas de autores indígenas

Histórias do Xingu (FERREIRA, 1994), Shenipabu Miyui: história dos antigos (MANÁ, 2000), Upiperi Kalili: Histórias de antigamente – histórias dos antigos Taliaseri-Phukurana Trioká Hakão Pataxi (BARBOSA E OUTROS, 2000; Caminhando pela História Pataxó (PATAXÓ, 2001).

Leituras sobre os indígenas no livro didático

Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil (GRUPIONI, 1995), Livro didático entre textos e imagens (BITTENCOURT, 1998), A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História (GOBBI, 2006). O índio e o livro didático (COELHO, 2009).

identidades ao longo do tempo, enfim, indígenas como seres que compreendem, acompanham e interagem com as mudanças do seu entorno, também no século XX. Daí a existência de títulos de livros que privilegiam o conflito em vez da harmonia interétnica e que narram indígenas em situações de protesto, guerra, aliança, negociação, migração, fuga e degradação, em luta pela terra, pelo direito à liberdade e à diversidade.

Os estudos recentes também exploram a capacidade de os indígenas modificarem suas formas de representar a si próprios e aos não indígenas, de transformarem e recriarem suas identidades. Denunciam o não cumprimento de direitos por parte do Estado e da sociedade civil que resultaram em práticas de etnocídio, genocídio e expulsão da terra. Enfim, as pesquisas de antropólogos, historiadores, arqueólogos e linguistas avançam na compreensão dos sofisticados modos de vida, das diferentes soluções encontradas para o trabalho, estudo, religiosidade, saúde, a construção e o relacionamento entre gêneros e o estabelecimento da territorialidade.

Com a lenta transposição das teses dos pesquisadores para o ambiente escolar e o aperfeiçoamento do sistema estatal de avaliação do livro didático, foram ampliados e enriquecidos os espaços para a temática. Nos livros didáticos de história regional do PNL, por exemplo, a experiência indígena ocupa aproximadamente 15% de todas as teses defendidas pelos autores. As genéricas palavras índio, silvícola e nativo são substituídas por vocábulos que expressam a diversidade e reconhecem como singulares as suas formas de organização: são agora povos, comunidades ou sociedades indígenas.

A distribuição da experiência no tempo também ficou mais rica. Além da pré-história brasileira, do encontro com os portugueses, bandeirantismo e das missões religiosas, sociedades indígenas frequentam as páginas que tratam da abertura política (início da década de 1980) à luta contemporânea (século XXI) por terra, educação e saúde diferenciadas.

É claro que a tese de primeiros habitantes do Brasil foi mantida (como deixar de atribuir essa característica?) e que alguns autores ainda reforçam a ideia de os indígenas como um empecilho à colonização portuguesa. Mas já se fala também em encontros entre índios e não índios (em lugar de descobrimento) e

nas transformações culturais recíprocas, havidas entre indígenas e europeus, que resultaram desses contatos ao longo dos séculos XVII e XVIII.

É evidente, também, que se fala ainda em inadaptação indígena à agricultura europeia, mas já se denuncia o escravismo (até entre os próprios indígenas), etnocídio e o genocídio a que foram submetidos, registrando-se a resistência indígena (sanguinolenta, inclusive) a esse tipo de ação.

A contribuição indígena às culturas brasileiras também permanece nas páginas dos livros didáticos. Mas, ao rol de experiências (arte, religião, culinária, medicina, vocabulário) e ao “legado cultural” como matriz formadora (negros, índios e brancos) das identidades locais, estaduais e nacional, são acrescentados o reconhecimento e a valorização da sua diversidade cultural (língua, relação com a terra) e dos seus saberes tradicionais, dada a importância estratégica destes para a biodiversidade brasileira. Seus artefatos, antes tomados como elementos típicos, já começam a ser vistos também como fontes históricas sobre as suas próprias trajetórias.

O mais significativo indício da ampliação do espaço e do sentido atribuído aos indígenas no livro didático, por fim, é a descrição da experiência indígena no tempo presente, nos variados espaços onde ela é produzida. Já há referências às lutas pela demarcação das terras, por educação diferenciada, combate à miséria, e às transformações na atividade produtiva, da agricultura ao artesanato, por exemplo.

*Antigas representações de indígenas no livro didático de história para o curso primário*

*O Brasil era habitado por mais de cem tribos ou nações de índio selvagens. Viviam errantes; andavam em nudez quase completa, trazendo apenas enfeites de penas de várias cores; alimentavam-se da caça, da pesca, de frutas e raízes; guerreavam-se de contínuo umas às outras; e, antropófagas quase todas, devoravam os prisioneiros. Pode-se dizer que os índios do Brasil não tinham religião ou culto algum. Seus pajés eram pretendidos feiticeiros e adivinhadores, que exerciam imenso império nos ânimos dos selvagens. (LACERDA, 1918, p. 13-16).*

*Recentes representações de indígenas nos livros didáticos para os anos iniciais*

*Antes de os europeus chegarem, havia muitos indígenas habitando o Brasil. Existiam mais de 5 milhões de pessoas, divididas em várias nações. Cada nação tinha um nome e vivia de acordo com seus costumes. Porém, o europeu chamou a todos de índios, não respeitando os diferentes povos e sua cultura. Hoje restam menos de 6 mil indígenas no Paraná. Eles vivem principalmente em postos indígenas da Funai e sobrevivem de pequenos roçados, do trabalho como bóias-frias e do artesanato vendido na beira da estrada. (SOURIENTE ET AL, 2001, p. 31 e 36).*

Conservação ou mudança nas escolas do nosso tempo? Conservação e mudança é o que constatamos. Não é difícil perceber que o *status* e o espaço concedidos à experiência indígena no livro didático foram bastante ampliados em relação aos anos 1980 e 1970. Mas algumas representações redutoras ainda povoam o imaginário de nós professores. Elas têm origem nas imagens veiculadas no antigo livro didático, são reforçadas pelos monumentos públicos, pela iconografia que circula na mídia impressa e televisiva, nos artefatos de uso cotidiano (o dinheiro, cartão telefônico, *outdoor*), e são transmitidas às gerações por meio de abordagens estereotipadas da temática na sala de aula: comemorações escolares no dia/semana do índio, com pintura no rosto, cocar, música comercial, filas com os alunos gritando “u-u-u-u-u”, entre outras, desenvolvendo nas crianças a ideia de que os indígenas contemporâneos, por exemplo, “não trabalham” e apresentam-se nas nossas escolas “fantasiados de índios” – como “normais” (não compõem sociedades diferenciadas).

Infelizmente, muitos de nós, professores, consolidam essas representações quando fazem uso acrítico de desenhos e filmes da indústria cultural norte-americana (bárbaro inimigo ou selvagem leal), quando veem povos e indivíduos indígenas como sujeitos descharacterizados, vítimas, integrados à natureza, não evoluídos, não educados ou ainda, como antepassados importantes da história do Brasil. Que tal refletir sobre essa situação?

### **3. Como abordar a experiência indígena entre os alunos do 1º ao 5º ano?**

Como modificar as práticas anunciadas acima? Novamente afirmo: disseminando informação sobre a constituição histórica das sociedades indígenas (diferenças culturais); difundindo informação atualizada sobre as sociedades indígenas que habitam o território brasileiro, sobretudo o conhecimento produzido pelos próprios autores/pesquisadores indígenas em nível local; auxiliando o aluno na construção de conceitos de identidade, alteridade, cultura, tolerância, diversidade; problematizando situações cotidianas e organizando estratégias de aprendizagem compatíveis com a idade da criança e a complexidade dos conteúdos; promovendo a mudança de atitudes antiéticas, tais como o estigma, preconceito, estereótipo, discriminação e racismo.

### Obras complementares do PNLD e do PNBE

O menino e o jacaré (KOWALCZYK, 2003),  
 Kabá Darebu (MUNDURUKU e KOWALCZYK, 2002),  
 As fabulosas fábulas de Iuaretê (JECUPÉ, 2007),  
 O povo Pataxó e suas histórias (ANGTHICHAY E OUTROS, 2002).

### Impressos didáticos de pesquisadores indígenas e não indígenas

A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio (JECUPÉ, 1999), A história do povo Terena (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000), Povo Xocó: histórias que marcaram nossa vida (ALMEIDA, 2000).

### Coletâneas

História dos índios no Brasil (CUNHA, 1992), Índios no Brasil (GRUPIONI, 1992), A temática indígena na escola (SILVA; GRUPIONI, 1998), Povos indígenas no Brasil (RICARDO e RICARDO, 2006)

### Internet

[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)  
[www.coiab.com.br](http://www.coiab.com.br)  
[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)  
[www.usp.br/nhii](http://www.usp.br/nhii)  
[www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)  
[www.sitesindigenas.blogspot.com](http://www.sitesindigenas.blogspot.com)  
[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)  
[www.anpu.org.br](http://www.anpu.org.br)  
[www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br)

Em síntese, o que proponho não se distancia muito do que já é de conhecimento da maioria dos planejadores de currículos: a aprendizagem e o ensino de informações, conceitos, procedimentos e atitudes compatíveis com a educação pela tolerância. Detalhemos melhor esses conteúdos.

### **Informação e conhecimento**

Lembra dos objetivos anunciados na Lei n. 11.645/2008? Vamos recordar? A lei prescreve o estudo da história e da cultura indígenas, destacando a “luta dos povos indígenas no Brasil”, a “cultura indígena brasileira” e a sua “contribuição nas áreas social, econômica e política” na “formação da sociedade nacional”. Assim, conhecer e informar-se sobre esses temas é a primeira tarefa, como de resto é tarefa primeira de qualquer aprendizagem. Como fazê-lo, então? Busquemos as fontes de informação.

A primeira fonte de informação histórica sobre os indígenas está nos recursos didáticos disponíveis nas nossas escolas. O

livro de história regional, as coleções didáticas de história, as *obras complementares*, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e os textos literários, distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), estão repletos de informações sobre os modos de representar o mundo, sobre o passado longínquo e o presente recente das sociedades indígenas do Brasil. Além desses, são ricos em informações, conceitos e atividades os *impressos didáticos* produzidos por indígenas e também pelos pesquisadores sobre a história indígena no Brasil.

Claro que os livros não são perfeitos, como vimos no tópico 2 deste texto. Mas, nesse tipo de obra é possível localizar as sociedades no tempo e no espaço, conhecendo-as por meio de textos escritos, gravuras, fotografias e mapas, em gêneros os mais diversos, tais como: memória histórica, fábula e biografia.

Se encontrar algum equívoco, você pode exercitar a crítica juntamente com os alunos. A orientação básica, seguida pelos historiadores de ofício, será sempre a mesma no emprego dessa e das demais fontes aqui apresentadas: duvidar sempre. Mas, duvidar metodicamente: qual o tipo do suporte (pintura, quadro estatístico)? Qual o nível de realismo (fotografia, caricatura, representação infantil)? Como foi produzida a informação (o artista viu o que desenhou ou pintou a partir de informações de outras pessoas)? Quem forneceu essa informação (grupo étnico, pesquisa acadêmica, reportagem jornalística, depoimento da empresa)? A quem interessa a difusão desse tipo de informação (indígenas, não indígenas, gestores da educação)?

#### Publicações oficiais

Parâmetros curriculares nacionais – pluralidade cultural (1997), Educar na diversidade: material de formação docente (DUK, 2006), Educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural (2008), Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil (2009).

#### Programas da TV Escola

Escolas indígenas do Brasil, Educação escolar indígena: uma história de conquista, Pluralidade cultural: índios do Brasil, Rondon e os índios brasileiros, História – Brasil 500 Anos: o Brasil colônia na TV.

#### Internet

[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)  
[www.coiab.com.br](http://www.coiab.com.br)  
[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)  
[www.usp.br/nhii](http://www.usp.br/nhii)  
[www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)  
[www.sitesindigenas.blogspot.com](http://www.sitesindigenas.blogspot.com)  
[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)  
[www.anpu.org.br](http://www.anpu.org.br)  
[www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br)

#### Revistas digitais

Índios do Brasil (Funai)

Dentre os impressos didático-pedagógicos distribuídos pelo Estado, cabe o registro de três *publicações oficiais*: os textos de orientação teórica sobre a questão da pluralidade cultural, a documentação sobre educação escolar indígena e as orientações didáticas sobre a educação para a diversidade. Nesse último, principalmente os módulos nº 2 e 4 –, são fornecidas estratégias de ensino para uma aprendizagem inclusiva e que respeite as características e interesses dos diferentes alunos.

Os programas veiculados pela *TV Escola* e distribuídos em DVD também são recursos que você pode acessar. Até o final de 2008, pelo menos 8 vídeos foram produzidos sobre temáticas indígenas. Eles reúnem pesquisadores sobre história indígena e indigenismo, especialistas em educação e educadores indígenas que comentam as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos na abordagem da temática indígena na escola não indígena.

Com maior ênfase que os livros didáticos, os vídeos enfatizam questões do presente recente: práticas culturais de uma dezena de sociedades indígenas, educação indígena, luta pela terra, relações interétnicas, políticas públicas voltadas para as sociedades indígenas. Imagens e sons da *TV Escola*, atrativos às crianças pela própria natureza dessa mídia, também têm a vantagem de expor as representações que variados setores da população não indígena construíram e mantêm sobre os povos indígenas.

#### Coletâneas

História dos índios no Brasil (CUNHA, 1992),

Índios no Brasil (GRUPIONI, 2005),

A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus (SILVA; GRUPIONI, 1995),

Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade (GRUPIONI; VIDAL; E FISCHMANN, 2001), Terras indígenas e unidades de conservação da natureza (RICARDO e RICARDO, 2004), Povos indígenas no Brasil (RICARDO e RICARDO, 2006)

#### Sites da Internet

[www.abant.org.br](http://www.abant.org.br)

[www.anai.org.br](http://www.anai.org.br)

[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

[www.anpuh.org.br](http://www.anpuh.org.br)

[www.anpocs.org.br](http://www.anpocs.org.br)

[www.coiab.com.br](http://www.coiab.com.br)

[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)

[www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)

[www.ifch.unicamp.br/ihb](http://www.ifch.unicamp.br/ihb)

[www.juliomelatti.pro.br](http://www.juliomelatti.pro.br)

[www.museudoindio.org.br](http://www.museudoindio.org.br)

[www.usp.br/nhii](http://www.usp.br/nhii)

[www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br)

[www.sitesindigenas.blogspot.com](http://www.sitesindigenas.blogspot.com)

#### Publicações digitais

Séculos indígenas no Brasil: catálogo descritivo de imagens Revista Índios do Brasil (FUNAI, 2006), (Karioka/FDR/PUCRS)

*Coletâneas* produzidas por especialistas (educadores, antropólogos, sociólogos, linguistas e historiadores) também são excelente instrumento de atualização e até mesmo de orientação para a elaboração de atividades didático-pedagógicas. Nesse caso, podem ser consultados clássicos trabalhos organizados por Luís Donisete Benzi Grupioni, Lux Boelitz Vidal, Roseli Fischmann, Aracy Lopes da Silva, Manuela Carneiro Cunha e Instituto Socioambiental.

Esses livros reúnem informação variada: historiografia e fontes sobre os indígenas, terras, educação, saúde, direitos, relações com o Estado, organização social e política, contribuições à sociedade brasileira, representações indígenas na história e literatura brasileiras, recursos didáticos para as escolas não indígenas e críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito às diretrizes para o ensino da diversidade indígena.

Infelizmente, grande parte do trabalho dos especialistas permanece nos anais dos congressos de cada área, nos grupos de trabalho que tratam de Indígenas e Indigenismo, Pluralidade Cultural e História Indígena. Alguns deles podem ser acessados via Internet, nos sites de cada associação: Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional dos Pesquisadores de Ciências Sociais (ANPOCS), Associação

Vídeos do YouTube Prêmio Culturas Indígenas 2006 - Edição Ângelo Cretã, Linguagem dos Índios Apinaye, Índios no Orkut - Yara Brasil, Grafismo Indígena: Asurini do Xingu, A demarcação indígena Rabosa Terra do Sol, Voto de Ayres Brito pela expulsão imediata dos não-indios, Índio Karajá Hoje. ([www.youtub.com](http://www.youtub.com))

Nacional dos Pós-Graduação em Educação (ANPED). Outros, somente via CD-Roms de cada evento, geralmente, bianual: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (ENPEH). Para que você tenha ideia do volume de material à disposição, somente a Associação Nacional de História (ANPUH), nos últimos dois eventos nacionais (2005/2007), tornou públicos mais de 150 trabalhos sobre história e educação indígenas no Brasil, Essa mesma quantidade de textos foi apresentada na penúltima Reunião Anual da Associação Brasileira de Antropologia, ocorrida em Porto Seguro-BA (2009).

Os sites especializados da *internet* são outro recurso que você pode utilizar. Comparados aos dois tipos anteriores, eles têm a vantagem de atualizar rapidamente as informações. Há também

a possibilidade de contato mais próximo com as próprias organizações indígenas. Em levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental (ISA), havia aproximadamente 50 endereços de “povos indígenas na Internet” em 2006, sob a direção de ONGs de indígenas e de apoio aos indígenas, de instituições universitárias de pesquisa, de organizações governamentais.

Desses, destaco os sites de três ONGs: o do ISA, que inventaria o passado e presente dos mais de 200 povos indígenas do Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que atua na defesa de interesses indígenas, desde o início da década de 1970, e publica relatórios anuais sobre a violência cometida contra indígenas, da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), uma das pioneiras na luta pelos direitos dos povos indígenas com atuação em 31 áreas da região Norte e parte das regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Das organizações governamentais merecem referências os sites da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que torna públicos, entre outros documentos, textos didáticos sobre a história indígena e a Revista *Brasil Indígena*, e o do Museu do Índio (RJ), que disponibiliza uma sessão específica para a pesquisa educacional. Entre as instituições de pesquisa, um bom ponto de partida para as consultas são: o Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo (NHII/USP), a página organizada pelo prof. John Monteiro do Departamento de Antropologia da Unicamp, intitulado “Os índios na História do Brasil”, e o site da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) de Pernambuco. Todos eles fornecem endereços eletrônicos de instituições dedicadas à temática indígena. Nesses e em outros sites, como na página do antropólogo Júlio Cezar Melatti (UNB), podemos baixar artigos, livros e vídeos que tratam da organização social e política, da educação da formação de professores indígenas.

Ainda na internet, é possível obter imagens em movimento por meio do site *YouTube*. Numa rápida busca pelas palavras índios e indígenas é possível localizar, extraídas as repetições, mais de 500 vídeos, a maioria deles com até 5 minutos de duração, facilitando o seu uso em sala de aula.

Os formatos e as condições técnicas desses vídeos são as mais diversas. Mas é um riquíssimo material, dada a pluralidade de temas, profissionais e interesses manifestos no Portal. Há trabalhos

de ficção, reportagens e documentários. Há denúncias (contra pecuaristas, TV e também contra os indígenas), história de comunidades indígenas, inventários culturais (língua, dança, música, arte), entrevistas, biografias, relatos de experiência (Marechal Rondon, Darcy Ribeiro, Irmãos Villas Boas) e noticiário sobre organização política, educação, demarcação de terras, violência e sobrevivência nos centros urbanos, entre outros temas.

A grande imprensa, jornais, rádios e televisão aberta são também importantes veiculadores de informação sobre as sociedades indígenas, principalmente da sua localidade. No caso da TV e do rádio, ainda são raros os programas exclusivamente voltados para temáticas indígenas. Em geral, a imprensa ainda trata questões indígenas de forma tópica e sensacionalista, vitimando ou condenando personagens. É, ainda, a desnutrição, o suicídio e o assassinato de indígenas, o assassinato de garimpeiros, a invasão de prédios da FUNAI, o conflito com os arroteiros na reserva Raposa Terra do Sol, em Roraima, por exemplo, que ocupa os espaços na imprensa diária.

Mas não é irrelevante lembrar que essas notícias alimentam o imaginário da população. E é também por elas (no levantamento dos conhecimentos prévios) que o professor pode começar, seja para informar-se e ou, contestar os vícios incutidos nas matérias, seja para estabelecer uma ponte com uma nova informação levada à sala de aula.

#### **TV Intertribal**

A programação do canal “Atualidades” inclui: entrevistas com fotógrafos, líderes indígenas, sertanista, procurador; reportagens sobre exposições, mostras de vídeos; eventos que reúnem lideranças indígenas como o Acampamento Terra Virgem e o Fórum Social Mundial; vídeopoemas e desenhos animados. O canal “Documentário” veicula, entre outros: Jogos e brincadeiras dos Kalapalo, Povos indígenas da Amazônia, Yanomami: povo sem futuro, Cerâmica Wauja, Matsés: eram assim, Expedição Roncador e Pau Brasil.

#### **Notícias de jornal**

A coletânea Povos indígenas no Brasil (2001/2005), publicada pelo Instituto Socioambiental, apresenta um inventário de notícias colhidas em mais de 80 títulos de jornal, sobre as 18 regiões geográficas, nas quais estão distribuídos os indígenas brasileiros. As notas informam sobre o dia a dia das várias sociedades indígenas, e de acontecimentos relacionados a saúde, educação, energia, garimpo, exploração madeireira, hidrelétricas, militares, índios isolados, massacres, mortalidade infantil, alternativas econômicas e conhecimentos tradicionais.

TV especializada, por outro lado, é rara. Somente em abril de 2008 surgiram as primeiras iniciativas especificamente dedicadas às questões indígenas. A *TV Intertribal* é um empreendimento da internet ([www.tvintertribal.com.br](http://www.tvintertribal.com.br)), que veicula matérias nos canais intitulados: Atualidades e Documentários. Na TV aberta, o programa *A'UWE*, exibido pela TV Cultura, divulga filmes e promove entrevistas sobre as questões indígenas no Brasil e no exterior.

Em relação ao rádio, as primeiras iniciativas ocorreram em São Paulo, no ano de 1985. Lideranças indígenas que lutavam pelo reconhecimento dos seus direitos e a afirmação das suas identidades produziram centenas de programas que foram ao ar entre 1985 e 1990 por emissoras de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais. Todo o acervo está disponível no site [www.programadeindio.org](http://www.programadeindio.org).

Quanto aos *jornais*, eles prescindem de outras tecnologias para a leitura. Estão presentes na maioria dos municípios brasileiros nas mais diferentes versões: folhas, semanários, pasquins, entre outros. Podem ser transcritos, reescritos pelos alunos. Depois de conhecidos os elementos constituintes desse veículo (nome, manchete, notícia, imagem etc.), os jornais podem ser analisados em termos de localização, dimensões, e sentidos da notícia relativa aos indígenas.

Se você quiser um inventário sobre todo o Brasil, a melhor referência é a sessão “Aconteceu”, inserta no livro “*Povos indígenas no Brasil*” (RICARDO e RICARDO, 2006). No entanto, mais uma vez, atente para as orientações dos historiadores no trabalho de leitura de fontes. Seja uma notícia de jornal, rádio ou televisão, mais que saber quem escreveu e o que escreveu, é importante conhecer quem são os proprietários e quais os seus interesses. Agir dessa forma significa contribuir para o desenvolvimento da criticidade do aluno.

Museus, memoriais, centros de documentação existentes na sua localidade também são fontes de informação. É certo que muitas dessas instituições incorrem em erros factuais ou transmitem imagens indesejáveis para a educação pela tolerância. Elas reproduzem estereótipos. Entretanto, uma imagem, uma estátua, pinturas, artefatos da cultura indígena, enfim, quaisquer representações da experiência indígena local também são passíveis de exame crítico por parte de nós professores e dos nossos alunos.

Por fim, lembremos, talvez, da principal fonte de informações: os próprios sujeitos históricos, membros de sociedades indígenas que habitam a sua região. Não conheço contato mais rico que uma

visita a uma comunidade indígena, um bate-papo, uma entrevista, um depoimento voluntário concedido por um membro de determinada comunidade étnica dentro das nossas escolas. O encontro provoca, de início, um estranhamento, seguido por indagações e, finalmente, transformações nas nossas perspectivas e até mesmo nas visões que possuíamos do grupo antes da conversa.

### **Conceitos, procedimentos e atitudes**

Acabamos de acompanhar várias das possibilidades de se colher informação sobre a experiência indígena brasileira. Mas, ter dados em mãos e informar-se sobre o passado e o presente das sociedades indígenas não basta. É necessário relacionar essas informações, dar sentido e fazer uso desses sentidos na nossa vida cotidiana. Para isso, é fundamental o domínio de alguns conceitos relacionados à temática.

Já os vimos na primeira parte desse texto. Alguns deles foram definidos e exemplificados. Vamos retomá-los?

### **Quadro de Conceitos**

<b>Conceitos</b>	<b>Definições operacionais</b>
<b>História</b>	A ciência que problematiza e narra a experiência de todos os homens no tempo, que auxilia na constituição da identidade e na orientação da vida prática (BLOCH, 2001, Rüsen, 2007).
<b>Sociedade</b>	Totalidade ordenada de indivíduos que atua coletivamente (DA MATA, 1981).
<b>Cultura</b>	Sistema de significados (hábitos, regras, leis), atitudes e valores partilhados por um grupo e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são expressos ou encarnados (BURKE, 1989).
<b>Indígena</b>	São os que se identificam e são reconhecidos como indígenas e também os que guardam relações históricas com as sociedades pré-colombianas (SANTILLI, 2000).
<b>Identidade/ Diferença</b>	É uma entidade abstrata, sem existência real, mas indispensável como ponto de referência. A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Ela é simplesmente aquilo que se é. Exemplos: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou homem” (LÉVI-STRAUSS, 1977; SILVA, 2000). A diferença, concebida por meio de inclusão/exclusão, classificação, hierarquização, normalização de atributos é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é mulher” (SILVA, 2000).

<b>Diversidade</b>	Multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão (símbolos, artes, valores) entre e dentro dos grupos e sociedades (UNESCO, 2007).
<b>Etnocentrismo</b>	Visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele (SUMMER, 1999)
<b>Preconceito</b>	Julgamento prévio rígido e negativo sobre um indivíduo ou grupo, efetuado antes de um exame ponderado e completo, e mantido rigidamente mesmo em face de provas que o contradizem (WILLIAMS JR.,1996).
<b>Estereótipo</b>	Lugar comum, chavão. Em relação às imagens construídas sobre os indígenas, é também a idéia ou convicção classificatória preconcebida, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações (FERREIRA, 1986; HOUAISS, 2007).
<b>Alteridade</b>	Característica do que é outro. Opõe-se a identidade (LALANDE, 1999)
<b>Tolerância</b>	Disposição do espírito ou regra de conduta que consiste em deixar a cada um a liberdade de exprimir as suas opiniões, mesmo quando não as partilhamos (LALANDE, 1999)

É necessário que os alunos aprendam tais conceitos algum dia? Evidentemente que sim. Mas, a maioria dos alunos dos anos iniciais não construirá o sentido expresso, literalmente, como exposto no quadro acima. Os conceitos são entendidos de forma diferenciada, de acordo com a experiência de cada sujeito. Com você, entretanto, a exigência é diferente. Se não tiver clareza do sentido atribuído à tarefa que estamos nos propondo (o trabalho com a temática indígena na sala de aula) dificilmente chegará a algum lugar. Não será nenhum pecado pedagógico, portanto, conhecer o sentido desses conceitos para desenvolvê-los, gradualmente, e empregá-los entre os alunos dos anos iniciais.

Somente por meio do uso de conceitos, repito, é possível identificar representações, atitudes e valores nocivos ao estudo da temática indígena que nos rodeiam cotidianamente, seja no comportamento dos alunos, na informação veiculada pela mídia impressa e televisiva, seja no livro didático de História. Observe esse exemplo:

#### **UM DIA NA VIDA DE LUIZA**

Luiza era uma menininha linda. Tinha 7 anos quando veio à escola pela primeira vez. Sentia-se uma princesa de contos de fadas. Afinal, era assim que a mãe dela a chamava o tempo todo.

Um dia anunciaram a chegada de um novo aluno. A professora alertou que era um garoto muito especial. Que vinha de uma comunidade indígena do município e queria que ele fosse muito bem recebido pela turma.

De imediato, Luiza imaginou: um garoto bobo, com duas penas na cabeça, com as bochechas rabiscadas de tinta branca, trajando tanga, de pés descalços com um macaquinho de estimação no ombro. Era a imagem do curumim que adorna a embalagem do biscoito Tupi, que ela comia todos os dias.

Daí, pensou, com sua coleção de canetas coloridas: “comigo ele não senta. Eu que não quero chegar em casa fedida a macaco!”

Um minuto depois, sem pestanejar, pediu delicadamente à professora: “a senhora poderia chamar a minha mãe, por favor? É que eu não estou me sentindo muito bem. Quero ir pra casa agora”.

Depois da leitura, claro, você deve ter se incomodado (ou se indignado) com os modos de sentir, pensar e agir da fictícia Luiza. Que interpretação você faria dessa narrativa se não conhecesse os conceitos listados no Quadro Conceitual? Que nome daria aos sentimentos despertados em você a partir das informações colhidas nessa curta e exagerada narrativa? Supondo que já os conhecesse (identidade, etnocentrismo, preconceito, estereótipo), como procederia se algo parecido ocorresse em sua sala de aula?

Sei que a resposta é simples: problematizaria o pensamento e as ações dos alunos, no sentido de modificar as suas atitudes e cultivar determinados valores. Como fazê-lo? Os caminhos são vários. Mas, você poderia começar questionando. Será que é assim mesmo? Não poderia ser de outra forma? Vamos observar melhor? Vamos assistir ao depoimento de fulano de tal? Por que ele pensa dessa maneira? O que você pensa sobre a opinião dele? E se ele estivesse naquela situação, como se sentiria? Será que todas as pessoas têm que viver da mesma maneira como nós vivemos? Já observou o comportamento de seus irmãos dentro de casa? Já observou as preferências de cada colega na sala de aula? Que tal comparar as suas preferências com as dos seus amigos?

Note que já nessas indagações estão incluídas algumas ações coordenadas para o cumprimento de um objetivo (ainda genérico): modificar a atitude do aluno em direção a uma educação pela tolerância. Em outras palavras, já estou lançando mão de vários procedimentos tais como: questione-se, observe, lembre, compare, pense, conjecture, responda, sintetize.

A escolha desses procedimentos vai depender, obviamente, do tipo de conteúdo conceitual que você vai trabalhar e da natureza da fonte consultada. Se quer apenas que ele adquira informações, a clássica leitura, assistência de vídeos e a sua exposição serão

suficientes. Observe que são atitudes, de certa forma, passivas por parte do aluno, mas isso não significa um grande problema pedagógico. Por outro lado, se quer que ele descubra novas noções (ainda que para lutar contra elas), como aquelas que anunciei acima (preconceito), terá que planejar sequências didáticas que ponham o aluno em atividade, ou seja, que o façam vivenciar determinados sentimentos e atitudes.

Lembre-se também de que os procedimentos devem obedecer a certa gradação em termos de objetivos das atividades (do simples ao complexo, do concreto ao abstrato). O aluno pode, inicialmente, manifestar que tem uma posição sobre determinado comportamento/acontecimento. Em estágio seguinte, poderia confrontar e modificar sua posição pessoal. Por fim, dele esperaríamos que revelasse, modificasse expressasse sua posição argumentativamente.

Outra forma de “dosar” os procedimentos é estimulando o controle progressivo da atividade por parte do aluno. Psicólogos aconselham que o professor faça sozinho. Em etapas posteriores, o profissional trabalharia a mesma atividade com o aluno e, por fim, este trabalharia sozinho a mesma atividade. Devemos também respeitar os conhecimentos prévios dos alunos. Por isso, para os anos iniciais, são mais indicadas as sequências que envolvem as capacidades de conhecer, reconhecer, comparar, relacionar, que o trabalho com os verbos criticar (no sentido de atribuir valor).

### Quadro de Procedimentos

Procedimentos	Exemplos para a discussão sobre educação indígena
<b>Conhecer</b>	Ler o depoimento de Kanátýo Pataxó sobre a escola indígena ou assistir ao vídeo <i>Escolas indígenas do Brasil</i> (TV Escola).
<b>Reconhecer</b>	Identificar singularidades do currículo das escolas indígenas.
<b>Comparar</b>	Comparar currículo da escola indígena e currículo da escola (não indígena) do bairro.
<b>Relacionar</b>	Relacionar singularidades do currículo (temáticas) e autoria (comunitária) do currículo.
<b>Fazer uso</b>	Fazer uso de calendários indígenas na demonstração da passagem do tempo.
<b>Criticar</b>	Emitir posição sobre as temáticas estudadas nas escolas indígenas.

Vejam, por fim, o último dos elementos sugeridos para esse trabalho: as atitudes ou os conteúdos atitudinais. Eles são predisposições do aluno para avaliar situações e agir segundo essa avaliação. No nosso caso, os conteúdos atitudinais são convocados para modificar comportamentos que expressam racismo ou etnocentrismo, preconceito e estereótipo. Quando descobertos esses comportamentos (como os da fictícia Luiza do texto), seja envolvendo pessoas, seja envolvendo fenômenos ou artefatos, há grande possibilidade de modificá-los.

Isso só ocorrerá, evidentemente, se você professor conseguir expor (ou fazê-los descobrir) e denunciar o distanciamento entre, por exemplo: 1. a manifestação racista em sala de aula e a informação atualizada sobre diferenciações étnicas; 2. a manifestação etnocêntrica do aluno com um colega e o comportamento igualitário do professor com os mesmos alunos em sala de aula. Esse processo de mudança ou de criação de atitudes positivas é facilitado pelo emprego de técnicas, como exemplificadas no quadro a seguir:

### Quadro de Atitudes

Atitudes negativas	Atitudes positivas	Técnicas
Preconceito	Tolerância	Dramatização com troca de papéis entre os alunos
Dogmatismo	Crítica	
Estigma	Reflexão sobre si	Diálogos e discussões
Ignorância	Investigação	
Etnocentrismo	Respeito à diversidade	Exposições
		Tomada de decisões

Para encerrar, e como síntese dessa 3ª parte do capítulo, acompanhemos pelo quadro abaixo algumas das principais simplificações explicativas correntes sobre a experiência indígena brasileira ao qual você poderá complementar com fontes de informação, conceitos, procedimentos e atitudes sugeridas aqui. Construído a partir da sua realidade, ele pode vir a ser um bom instrumento para o ensino junto aos alunos dos anos iniciais.

## Quadro de simplificações explicativas sobre a experiência indígena

Simplificações explicativas	Argumentação dos especialistas
<b>Indígenas nomeiam a si próprios</b>	<p>Nem todos os nomes indígenas são denominações criadas e mantidas pelas próprias sociedades indígenas. Boa parte deles foi atribuída por outros povos indígenas ou por funcionários da FUNAI, por exemplo: Kayapó (semelhante a macaco) é nome atribuído pelos povos de língua tupi aos seus adversários; Cinta-Larga (cintas de cipó) foi atribuído por sertanistas. Da mesma forma, podemos entender os topônimos existentes na nossa comunidade. Nem todos os acidentes geográficos foram nomeados por indígenas.</p>
<b>Indígenas não trabalham (são indolentes e ociosos)</b>	<p>O trabalho indígena é diferente: em geral, não há separação entre produção, lazer e crença, por exemplo, e nem tem por finalidade predominante a produção de excedentes. O que para a maioria dos brasileiros parece lazer (pescar e caçar) envolve muitas horas de trabalho na preparação das ferramentas e na observação das condições do tempo. Além disso, os indígenas trabalharam muito ao longo da história do Brasil. Assalariados, voluntários, cativos, ou alugados, foram guias, tradutores, soldados, comerciantes, agricultores, vaqueiros, garimpeiros, produtores de tecidos e aguardente, etc. Hoje são também cientistas sociais, antropólogos, historiadores e professores.</p>
<b>Indígenas não evoluíram (são primitivos)</b>	<p>Não há povos primitivos e povos avançados. Há povos diferentes. A lógica na qual se assenta a rede de parentesco dos indígenas, por exemplo, é bastante sofisticada e complexa. Para conhecê-la o antropólogo (não indígena) tem que se utilizar até de fórmulas algébricas. Por outro lado, a ideia de que os homens evoluem numa escala ascendente de civilização, determinada por algum centro de poder (a Europa do Atlântico, por exemplo), é facilmente contestada quando lembramos as atrocidades cometidas contra milhões de pessoas nas duas guerras mundiais ocorridas no século XX.</p>
<b>Indígenas não estudam (são ignorantes)</b>	<p>Não há grupo humano ignorante. Todos são educados ou não seriam humanos nem participariam de grupo algum. Mas, em termos de educação formal, em números de 2006, havia 2.423 escolas e aproximadamente 10 mil professores indígenas no Brasil. Em muitas delas há calendário próprio, ensino é bilíngue e há material didático produzido pelos professores. O currículo (diferenciado) conta com a participação de professores e demais membros da comunidade na escolha dos temas de estudo, que podem incluir a preservação de visões de mundo, relação com a natureza, proteção e uso dos recursos naturais, festas, saúde, arte e direitos.</p>

<p><b>Indígenas possuem cosmologia ingênua (são visões de mundo fantasiosas e imutáveis)</b></p>	<p>Todas as visões de mundo, incluindo-se visões indígenas, são elaboradas a partir da empiria (observação do seu entorno) e de elementos metafísicos. Se o contexto é marcado pela convivência com a floresta, do cerrado ou da caatinga, evidentemente, sua cosmogonia interagirá com os elementos da floresta, do cerrado ou da caatinga. Mas, é preciso lembrar, por exemplo, que fenômenos como o milenarismo e o pentecostalismo (com suas relíquias e valorização da propriedade privada) que dão sentido à vida de milhões de brasileiros, também se baseiam no entorno social e em elementos metafísicos, mas nem por isso são classificados como fantasiosos e ingênuos.</p>
<p><b>Indígenas vivem de acordo com a natureza</b></p>	<p>Indígenas, como qualquer grupo social, vivem de acordo com a sua cultura. O que se pode afirmar é que alguns grupos convivem com o ambiente de forma não predatória. As ideias de indígenas como pertencentes ao mundo natural está em desuso. Foram criadas há centenas de anos, por autoridades religiosas e, depois, por cientistas europeus que classificaram os seres entre os integrados à natureza (primitivos) e os distanciados (civilizados) da natureza. Todos nós professores sabemos que a separação cultura/natureza é apenas didática. Bom exemplo é a presença do conceito de meio-ambiente nos currículos escolares.</p>
<p><b>Indígenas não têm noção de propriedade</b></p>	<p>Indígenas têm noção de posse. Mas, diferentemente dos não indígenas, a posse é determinada pelo tipo de uso do território. Esse uso sustenta-se sob uma diversidade de regras peculiares a cada grupo. A ideia e a apropriação de um território, por exemplo, são bastante sofisticadas entre indígenas. Não bastam as cercas e a escritura para demarcar o mando e ordenar o uso. A territorialidade, ao longo do tempo, foi caracterizada, entre outros atributos, pelos usos do espaço de cultivo e coleta de gêneros básicos e pela circularidade entre parentes e grupos étnicos próximos.</p>
<p><b>Indígenas são personagens isolados no passado</b></p>	<p>Indígenas descendem de populações milenares. Ocuparam toda a América do Sul e desenvolveram uma diversidade de práticas sociais, econômicas e culturais ao longo desse tempo. Indígenas não estão isolados no tempo: vivem através do tempo, produzindo, experimentando, estabelecendo trocas, modificando-se e também formulando novas identidades (pan-indígenas, pluriétnicas, regionais, entre outras).</p>
<p><b>Indígenas não têm passado</b></p>	<p>Todos os grupos humanos têm passado, mas diferenciam-se nas formas de organizar (produzir, selecionar, recuperar, manipular) e relacionar-se com ele. A famosa tese de Francisco Adolfo de Varnhagem (indígenas não tem história, e sim etnografia), publicada em 1854, foi difundida também por historiadores do século XX. Sua manutenção tem impedido o conhecimento de parte significativa da história do Brasil. Mas há esforços de historiadores, antropólogos e linguistas no sentido de estudar experiências indígenas levando em conta as suas singularidades, mudanças e permanências.</p>

<p><b>Indígenas são puros</b></p>	<p>Não existem indígenas puros nem indígenas impuros. Todos os indígenas percorreram trajetórias particulares de interações com outros povos (indígenas e não indígenas) e nunca cessaram de produzir mudanças em seus modos de vida. Geralmente as pessoas se surpreendem ao verem indígenas consumindo produtos industrializados, mas nada acham de estranho quando não indígenas resolvem modificar a textura do cabelo, a cor da pele, usar apenas um tipo de roupa durante toda a vida ou até usar roupa nenhuma.</p>
<p><b>Indígenas são descaracterizados</b></p>	<p>Não é o uso de artefatos industrializados ou o cultivo de relações econômicas predominantemente não indígenas (comércio, moeda etc.) que define a identidade étnica. O que conta é a autoafirmação como índio e também a visão de mundo e a atitude para com a vida e a sociedade. A ideia de descaracterização foi empregada sempre que alguém quis negar direitos indígenas ou apropriar-se dos seus espaços. Hoje, é comum caracterizar como indígena aqueles grupos que se assumem como tal e que assim são reconhecidos pelos seus pares.</p>
<p><b>Indígenas não tem futuro (estão em extinção)</b></p>	<p>A tese de que os indígenas não têm futuro, ou seja, que estão condenados à extinção foi difundida, no século XIX, pelo historiador Carl Friedrich Philippe Von Martius. No século XX, a afirmação foi mantida, principalmente, por grupos interessados na ocupação das suas terras. Genocídio, etnocídio, mestiçagem, aculturação, assimilação, entre outros processos, seriam responsáveis por seu desaparecimento. No entanto, a população indígena latinoamericana é das que mais cresce no mundo. Para o caso brasileiro, entre 1991 e 2000 houve uma expansão de 150%, passando de 290 mil para 770 mil indivíduos.</p>
<p><b>Indígenas são vítimas</b></p>	<p>Indígenas são sujeitos históricos. Agem, pensam, sentem, ou seja, experimentam as mesmas potencialidades humanas dos não indígenas. São produtores de culturas e senhores de suas histórias. Indígenas foram catequizados, enganados, aprisionados, escravizados, torturados, mortos. Como construtores de trajetórias, indígenas também fizeram trocas, enganaram, sequestraram, assassinaram (indígenas, escravos negros, funcionários do governo, fazendeiros, missionários), estudaram, organizaram-se e estão lutando por seus direitos. Denunciar situações de opressão é sempre positivo. Mas, considerá-los eternamente como vítimas é negar-lhes a condição de sujeitos históricos.</p>

<p><b>Indígenas têm muita terra e há trabalhadores não indígenas sem terra alguma</b></p>	<p>O conceito de terras indígenas (TIs) diz respeito a uma variedade de situações (terras ocupadas tradicionalmente, terras reservadas, terras adquiridas por compra e venda), indicando diferentes formas de apropriação. As TIs são distribuídas desigualmente: 98,6% delas localizam-se na região amazônica, a menos ocupada por não indígenas. O direito à posse dos índios sobre suas terras está prescrito desde 1680, mas vem sendo recorrentemente negligenciado pelo Estado. As lutas são antigas, e os ganhos são recentes. Eles estão na mídia devido à ação de organizações indígenas e de instituições, como o Ministério Público. Por fim, trabalhadores não indígenas estão sem terra devido à alta concentração da propriedade fundiária entre os próprios não indígenas.</p>
---	---

## Para encerrar

Espero que a essa altura tenha reunido elementos suficientes para responder às três questões principais apresentadas nesse capítulo.

A respeito da primeira – Por que abordar a experiência indígena no ensino de história? –, insisto sobre a necessidade de reconhecer, tanto o direito dos indígenas ao passado, quanto o direito dos nossos alunos terem acesso à diversidade da experiência histórica brasileira, fazendo da disciplina escolar História um instrumento de construção da identidade e de alteridade.

À segunda questão – Que representações sobre os indígenas são veiculadas na escola e no livro didático? – respondi que os indígenas eram apresentados de maneira homogênea. Eram exóticos, anônimos e despersonalizados. Nos últimos 20 anos, entretanto, a historiografia brasileira tem reconhecido a condição de sujeito histórico, ou seja, de sujeito capaz de reinventar a sua experiência de moldar novas identidades e de interagir com a sociedade nacional, sem necessariamente aparecerem na condição de vítimas ou de empecilhos à marcha de um pretenso processo civilizatório. Cientistas sociais, em geral, têm insistido na capacidade de os povos indígenas recriarem suas identidades, fazendo presente o seu passado e assenhorando-se do seu futuro.

Quanto ao “Como abordar a experiência indígena entre os alunos do 1º ao 5º ano”, repito que as tarefas mais importantes são: informar sobre a diversidade, o passado e o presente da experiência indígena brasileira; desenvolver conceitos de identidade, alteridade, cultura,

tolerância e diversidade, pondo em questão situações cotidianas, inclusive, onde se manifestam preconceitos e estereótipos degradantes; e planejar atividades didáticas que possibilitem a modificação de atitudes antiéticas em direção a uma educação pela tolerância.

Um lembrete final: a Lei 11.645/2008 representa um grande avanço no reconhecimento da pluralidade étnica brasileira. Ela não implica, porém, a invenção de novas disciplinas acadêmicas e escolares. Concentrar a temática em um horário, professor ou livro pode representar, ao contrário do espírito da lei, em uma nova forma de segregação. Para fugir a essa tentação, os procedimentos são bastante simples: mobilizar conhecimentos sobre a experiência indígena local e integrar personagens, artefatos e acontecimentos indígenas aos clássicos acontecimentos, artefatos e personagens da história brasileira.

Essa é, enfim, a minha posição. Que você pensa sobre ela?

## Referências

### *Parte 1 – Por que abordar a experiência indígena no ensino de história?*

**(Legislação, conceitos de história, passado, identidade, diversidade, indígenas no Brasil contemporâneo e educação pela tolerância)**

BANIWA, Gersem Luciano. Diversidade cultural, educação e a questão indígena. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 65-75.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n. 11.465**, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 48, Sessão 1, p. 1, 11 mar., 2008.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. Do diálogo intolerante. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMAMN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da USP, 2001.

CASTRO, Eduardo Viveiros. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 2001/2006**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-49.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos,

REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Editora da FGV, 2009. p. 663-280

CUNHA, Manuela Carneiro. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 128-148.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org. e introdução). 1994. **Histórias do Xingu: Coletânea de depoimentos dos índios Suyá, Kayabi, Juruna, Trumai, Txucarramãe e Txicão**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP e FAPESP.

JUNQUEIRA, Carmem. **Símbolo** – Compreender o outro: uma tarefa da Antropologia. *Antropologia indígena: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2008. p. 7-18.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História, São Paulo, n. 17, p. 63-199, nov. 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco

PALHARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história: nove entrevistas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao estudo do tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 445-479.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 425-444.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

## **Parte 2 – Na minha escola era assim...**

**(Representações de indígenas no livro didático, na historiografia e em sala de aula)**

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio**: transformações e cotidiano em Iauaretê. São Paulo: Unesp/ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

BARBOSA, Manuel Marcos; GARCIA, Adriano Manuel. **Upiperi Kalili**: histórias de antigamente – histórias dos antigos Taliaseri-Phukurana. São Gabriel da Cachoeira: Foirn; Iauaretê : Unirva, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Faperj, 2009. p. 263-280.

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos**: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FAPERJ/Editora da FGV, 2009. p. 291-297.

FERNANDES, João Azevedo. **De cunhã a mameluca**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Histórias do Xingu**: coletânea de depoimentos dos índios Suyá, Kayabi, Juruna, Trumai, Txucarramãe e Txicão. São Paulo: USP-NHII/Fapesp, 1994.

FREITAS, Itamar. Indígenas nos livros didáticos de História regional distribuídos pelo PNLN 2007. In: **História regional para as séries iniciais da educação básica no Brasil**: o texto didático em questão. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 77-98.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-425.

KERN, Arno Alvarez. Escravidão e missões no Brasil Meridional: impactos e contatos entre as sociedades indígenas ibéricas, no Período Colonial. In: FLORES, Moacyr (Org.). **Negros e Índios**: história e literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 31-52.

- LACERDA, Joaquim Maria de. **Pequena história do Brasil por perguntas e respostas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1918.
- LEMONS, César de Miranda. **Os índios invisíveis**: o ensino de história sem etnicidade. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4, Ijuí, 1999. Anais... Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.
- MANÁ, Joaquim Paula, coord. **Shenipabu Miyui**: história dos antigos. 2a ed. revisada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, v. 2, n 3, p. 153-167, jan.-jun. 2009.
- MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Campinas, 2001. Tese. (Livre docência em Etnologia). Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, nº 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.
- PATAXÓ, Katão. **Trioká Hakão Pataxi**: caminhando pela História Pataxó. Salvador: Gráfica Santa Helena, 2001.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Quatro desafios e um dilema da história indígena. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos, SILVA, Edson. **Índios do Nordeste**: temas e problemas. Maceió: Editora da UFAL, 1999. p. 39-57.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de identidades**: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. Campinas, 2004. 451p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas.
- RODRIGUES, Isabel Cristina. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 287-296.
- SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar**. Florianópolis, 2007. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- SCHWARTZ, Stuart B. A historiografia dos primeiros tempos do Brasil moderno. Tendências e desafios das duas últimas décadas. História: **Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 175-216. jan./jun. 2009.
- SOURIENT, Lilian; RUDEK, Roseni; CAMARGO, Rosiane de. **História**: interagindo e percebendo o Paraná. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- TELLES, Norma Abreu. **Cartografia Brasilis** ou: esta história está mal contada. São Paulo: Loyola, 1984.
- VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

### **Parte 3 – Como abordar a experiência indígena entre os alunos do 1º ao 5º ano?**

**(Informação histórica e antropológica, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para os anos iniciais)**

ALMEIDA, Eliene Amorim de (Coord.). **Povo Xocó**: histórias que marcaram nossa vida. Aracaju: MEC/SEF; SEED/DED, 2000.

ANGTHICHAY, ARARIBY, JASSANÃ, MANGUAHÃ e KANÁTYO. **O povo Pataxó e suas histórias**. São Paulo: Global, 2002.

ARAÚJO, Ana Valéria. Terras indígenas no Brasil: retrospectiva, avanços e desafios do processo de reconhecimento. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p.26-36.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Marta Elisa. **A história do povo Terena**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 51-68.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

FUNAI. **Educação escolar indígena**: gestão territorial e afirmação cultural: documentos referenciais (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena). Brasília: FUNAI, 2008.

INEP. Análise das estatísticas sobre educação escolar indígena. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP, 2009. p. 15-29.

BURKE, Peter. **A cultura popular na idade moderna**: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COLL, César; MARTÍN, Elena et all. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

DA MATA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios do Brasil**. 4 ed. São Paulo Global; MEC, 2005. p. 47-58.
- GUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMAMN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da USP, 2001.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0**. São Paulo: Instituto Antonio Houaiss/Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.
- JECUPÉ, Kaká Werá; SAWARA. **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- KOWALCZYK, Marie-Therese. **O menino e o jacaré**. São Paulo: Brinque-Book, 2003.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. In: **L'identité: Seminaire dirigé por C. Levy-Strauss**. Paris: Bernard Gasset, 1977.
- MUNDURUKU, Daniel; KOWALCZYK, Marie-Therese. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.
- PAGÉS, Joan Blanch. Social science, geography and history textbooks and the development of civic competences. In: CHILLE, Ministerio de Educacion. **International seminar history and social science textbook**. Santiago: ME, 2008. p. 24-53.
- FUNAI. **Revista Índios do Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.funai.gov.br/ultimas/Brasil%20Indigena/Revista%20Funai\\_01.pdf](http://www.funai.gov.br/ultimas/Brasil%20Indigena/Revista%20Funai_01.pdf). Acesso em: 10 jul. 2009.
- RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. **Povos indígenas no Brasil: 2001/2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.
- RICARDO, Fany (Org.). **Terras indígenas & unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.
- RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2007.
- SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: Senac, 2000.
- SÉCULOS indígenas no Brasil**: catálogo descritivo de imagens. Disponível em: <http://www.seculosindigenasnobrasil.com/livro.php> Acesso em: 10 out. 2009.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 407-423.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, Stuart e WOODWARD, Hathrgrn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SUMMER, Willian G. Etnocentrismo [1906]. In: CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999. p. 46-48.

WILLIAMS JÚNIOR, Robim M. Preconceito. In: OUTHWAITE, William; BOTTO-MORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 602-604.

### ***Principais sites consultados***

[www.juliomelatti.pro.br](http://www.juliomelatti.pro.br)

<http://www.cimi.org.br>

<http://www.funai.gov.br>

<http://www.ifch.unicamp.br/ihb>

<http://www.socioambiental.org>

<http://www.usp.br/nhii/>

<http://www.coiab.com.br>

# Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade

Juçara Luzia Leite\*

O que estamos realmente querendo ensinar quando ensinamos História? Ou devemos perguntar: o que estamos querendo que nosso(a) aluno(a) aprenda? Essa questão faz parte da inquietação de muitos(as) professores(as), sobretudo daqueles(as) que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Faz parte também dos debates acerca dos conteúdos e métodos de ensino que melhor se inserem nas expectativas das novas gerações. São várias as respostas possíveis, mas caminham em direção às demandas sociais para o ensino de História: possibilitar ações afirmativas e construção de valores democráticos em uma sociedade não sexista. As questões de gênero fazem parte desses debates. Entretanto ...

- ... o que é a noção de gênero?
  - ... como a noção de gênero se relaciona ao ensino de História?
  - ... como trabalhar a noção de gênero na aula de História sem que pareça apenas uma curiosidade?
  - ... como usar o livro didático para discutir as relações de gênero?
  - ... a noção de gênero ajuda a repensar a escola?
- Vamos refletir um pouco sobre essas indagações<sup>1</sup>.

---

\* Doutora em História Social. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>1</sup> Trabalhar as relações de gênero na aula de História implica reconhecer que a sensibilidade da questão passa, inclusive, pelas normas gramaticais de nossa língua. Entretanto, por uma questão de fluidez textual, optaremos, de agora em diante, por usar a forma masculina em plurais generalizantes, como, por exemplo: alunos, professores, autores, etc.

## História da Mulher: uma questão de gênero?

A noção de gênero diz respeito a uma identidade sociocultural atribuída a cada sexo, influenciando os comportamentos do homem e da mulher. Dessa forma, o gênero, longe de ser um fenômeno estático, interage com outras expressões culturais de uma determinada sociedade (como raça, religião, idade, classes sociais, etc.) que também participam da construção de identidades, uma vez que só existe se for culturalmente construído, o gênero ultrapassa as questões de sexo (simples determinante físico e anatômico dos seres humanos).

Muitos papéis sociais e situações de subordinação são justificados, pelo senso comum, a partir da parte física de nossos corpos que determina nosso sexo. A pesquisadora Joan Scott esclarece, todavia, que, ainda que exista a identificação da mulher com determinados papéis, temos que compreender que esses papéis são construções históricas, e mudam ao longo do tempo, de sociedade para sociedade (SCOTT, 1990).

Para Suely Gomes Costa, a noção de gênero revela várias relações sociais ocultadas, antes, através de uma noção supostamente universal e única de *homem* e de *mulher*. Os debates sobre o tema são diversos e incluem trabalhos de diferentes áreas. No Brasil, desde a década de 1980, há pesquisas que refletem sobre o conceito e nota-se sua aplicação em diferentes campos do conhecimento, como, por exemplo, a Antropologia, a História e a Educação (COSTA, 2003, p.197). Compreendida a partir de uma perspectiva histórica e cultural, a noção de gênero fundamenta estudos que trazem à tona a dimensão política das relações entre masculino e feminino presente na vida cotidiana, e relaciona-se diretamente com a questão das relações de poder.

Portanto, não se pode perceber o feminino fora de sua relação com o masculino, o que transcende a questão sexual de homem e mulher. Possível de ser compreendido apenas como uma interseção das expressões culturais e seu contexto histórico, o gênero traduz sutilmente as contradições do sistema de valores estabelecido. Assim sendo, um ponto fundamental para trabalhar a noção de gênero na aula de História é compreender que as relações entre homens e mulheres passam por diferenças que são construções históricas e não devem ser naturalizadas. Isto é, não devem ser consideradas como algo que pertence à natureza das mulheres e homens, mas sim a diferentes culturas.

Podemos concluir, em princípio, que o gênero se define com uma relação dinâmica entre homens e mulheres que perpassa as questões de classe, de etnia, e outras expressões de poder. Compreender as questões de gênero, assim, não pode ser ação isolada, mas dialógica com outras esferas: é, portanto, uma questão cultural.

Que tal pedir às crianças para contar uma história de suas famílias? Elas podem entrevistar os pais e os avós. Depois elas vão recontar essas histórias para a turma. Observe se as histórias giram em torno de personagens femininos ou masculinos. Introduza aos poucos questões sobre isso.

Ora, quando falamos em trabalhar a noção de gênero no ensino de História, estamos considerando também a História da Mulher, embora não seja apenas isso.

A importância em se atentar para a recuperação da Mulher como sujeito histórico fortaleceu-se após os anos 1970, sobretudo a partir da mirada da História Cultural. No Brasil, foi nessa época que se intensificaram os estudos sobre a condição feminina, questionadores da visão da mulher como um ser pertencente ao espaço privado da casa e da família. Esses estudos possibilitaram a compreensão de que as relações entre homens e mulheres são construídas historicamente, uma vez que, segundo a historiadora Maria Stella Bresciani (BRESCIANI, 1989, p. 8), a casa e a família, tal como a conhecemos hoje, são um acontecimento histórico.

As primeiras pesquisas depararam-se com a dificuldade de encontrar fontes históricas nas quais a mulher pudesse ser percebida através de sua própria voz. A maioria dos registros históricos sobre as mulheres, conhecidos até então, eram de autoria de homens. Isto é, eram olhares dos homens sobre as mulheres.

Por exemplo, Joaquim Norberto de Sousa e Silva, na segunda metade do século XIX, escreveu um conjunto de pequenas biografias intitulado “Brasileiras Célebres”. Após longo capítulo panorâmico sobre a História do Brasil, que é, na realidade, o fio condutor da narrativa do livro, o autor dissertava sobre a vida de mulheres cujos papéis na História brasileira as colocaram na categoria de heroínas. Diversos tipos de mulheres encontram-se na obra: a nativa, a religiosa, a intelectual, a patriota, a guerreira... O que as une é a intenção do autor de retratar, através da biografia dessas mulheres, um exemplo adequado de virtudes, castidade, maternidade e

submissão, isto é, um determinado ideal de mulher para a pátria brasileira (SILVA, 1862).

A questão das fontes está, dessa forma, no centro dos estudos da História da Mulher. A historiadora Michelle Perrot (PERROT, 1989) observa que, para estudar a mulher como sujeito histórico, é preciso ultrapassar os limites dos arquivos que a silencia e a torna invisível, arquivos frutos de procedimentos de registro que traduziam “o olhar de homens sobre homens”. Assim sendo, para visibilizar a mulher na História, é importante buscar a memória feminina em diferentes fontes históricas, muitas vezes quase sempre pouco tradicionais (PERROT, 1989, p. 10-11). Destacam-se, assim, algumas formas de “textos femininos”: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais, jornais femininos, etc. A importância dessas fontes seria a perspectiva de nelas se reencontrar as mulheres “vivas”, e não apenas reproduzidas de comportamentos impostos por uma ordem acima de tudo masculina (PERROT, 1987).

Ao valorizar a construção da compreensão da mulher como sujeito histórico, a aula de História pode resgatar os procedimentos do historiador em relação ao trabalho com as fontes. Nesse caso, o objetivo é desenvolver atitudes investigativas que reforçariam a compreensão da pesquisa como o eixo organizativo desse ensino. Concordamos com Claudia Ricci quando afirma que problematização, investigação, registro e socialização de resultados são conteúdos da História ensinada, não apenas etapas de seu ensino. Este pode ser pensado como um processo de construção do conhecimento histórico escolar (RICCI, 2007).

Podemos, aqui, elaborar uma segunda conclusão, a de que a dimensão identitária (imagem de si, para si e para os outros), inerente ao processo de ensino da História, está associada à construção de uma consciência histórica que surge do terreno das memórias (individual, coletiva, partilhadas). Ao enfatizar a construção da mulher como sujeito histórico – sujeito de direitos, com suas características singulares e plurais – busca-se a compreensão do mundo em que se vive a partir do reconhecimento de si e do outro.

Procure levantar, junto à turma, nomes de pessoas importantes. Promova o exercício respeitando categorias como: pessoas importantes para o mundo, pessoas importantes para o Brasil, pessoas importantes para sua cidade, etc. Liste quantas são mulheres e quantas são homens. Debata com a turma sobre isso estimulando que reflitam e busquem respostas. Esse exercício também estimula a visão da relação entre as dimensões micro e macro.

Problematizar como as mulheres vêm lutando para superar um sistema no qual eram submissas e exploradas e conseguiram se tornar visíveis na História faz parte do processo de construção de uma análise crítica sobre os usos do passado. Desvelar a História da Mulher no ensino de História inclui problematizar também outros aspectos e relações relativos à vida privada, como, por exemplo, a História da Infância e da Família (e os próprios conceitos de infância e família). A noção de gênero faz parte dessa História.

Entretanto, como trabalhar a noção de gênero na aula de História sem que pareça apenas uma curiosidade, um tema a mais? Para responder a essa pergunta, é preciso considerar a dimensão metodológica do ensino de História. O livro didático, nesse sentido, é um importante ponto de apoio, mas não é o único. Vamos, agora, examinar algumas possibilidades, considerando as séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **Gênero e Ensino de História: as fontes e o sujeito (in) visível**

Numa casinha branca, lá no Sítio do Pica-pau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se D. Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

- Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho, como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas – tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrelanceias tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira.

Além da boneca o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras, correm por entre pedras negras de limo, que Lúcia chama as “tias Nastácias do rio”.

Todas as tardes Lúcia toma a boneca e vai passear à beira d’água, onde se senta na raiz dum velho ingazeiro para dar farelo de pão aos lambaris.

Não há peixe do rio que a não conheça; assim que ela aparece, todos acodem numa grande fome. Os mais miúdos chegam pertinho; os graúdos parece que desconfiam da boneca, pois ficam ressabiados, a espiar de longe. E nesse divertimento leva a menina horas, até que tia Nastácia apareça no portão do pomar e grite na sua voz sossegada:

- Narizinho, vovó está chamando!... (MONTEIRO LOBATO, 1964, p. 3)<sup>2</sup>.

Esse é o primeiro capítulo das “Reinações de Narizinho”. O mundo feminino do Sítio, aos poucos cede à presença do Marquês de Rabicó e do Visconde de Sabugosa, mas, sobretudo, de Pedrinho, que é apresentado ao leitor (ou leitora) no capítulo 5:

Chegou afinal o grande dia. Na véspera viera para dona Benta uma carta de Pedrinho que começava assim: Sigo para aí no dia 6. Mande à estação o cavalo pangaré e não se esqueça do chicozinho de cabo de prata que deixei pendurado atrás da porta do quarto de hóspedes (MONTEIRO LOBATO, 1964, p. 50).

E, após sua chegada, cumprimentando Narizinho:

– Adivinhe o que trouxe para você! – disse, escondendo atrás das costas um embrulho volumoso.

– Já sei – respondeu a menina incontinenti. Uma boneca que chora e abre e fecha os olhos.

Pedrinho ficou desapontado, porque era justamente o que havia trazido.

– Como adivinhou, Narizinho?

<sup>2</sup> A primeira edição de “Reinações de Narizinho” é de 1931, mas os primeiros capítulos já tinham sido publicados anteriormente. Este primeiro capítulo fora publicado com o título “Narizinho Arrebitado” em 1921.

A menina deu uma risada gostosa.

– Grande coisa! Adivinhei porque conheço você. Fique sabendo, seu bobo, que as meninas são muito mais espertas que os meninos ...

– Mas não têm mais muque! – replicou ele com orgulho, fazendo-a apalpar a dureza de seu bíceps que a ginástica escolar tinha desenvolvido. E concluiu: com este muque e a sua esperteza, Narizinho, quero ver quem pode com a nossa vida! (MONTEIRO LOBATO, 1964, p. 50).

A literatura, no caso deste exemplo, infantil, pode ser um caminho para a introdução na história ensinada de uma reflexão sobre a questão do gênero. Como era o Sítio antes da chegada de Pedrinho? Quais as brincadeiras de Narizinho? Como Pedrinho chega ao Sítio? O que Pedrinho leva de presente para Narizinho? Qual a comparação feita entre meninos e meninas? Por que Pedrinho está com muque? Quais as ocupações de dona Benta e de tia Nastácia?<sup>3</sup> São questões que podem ser levantadas a partir da leitura do texto. O fato de o texto ser escrito por um homem (Monteiro Lobato) também pode ser problematizado.

Outras reflexões podem ser estimuladas em relação ao presente, como forma de problematizar historicamente o contexto no qual se passa a aventura do Sítio do Picapau Amarelo<sup>4</sup>. Como as meninas brincam hoje? E os meninos? Como brincam meninos e meninas do campo? E em sociedades diferentes da nossa, como as sociedades indígenas, como brincam meninos e meninas? Nessas sociedades, qual o papel das mulheres? E as senhoras (e senhores) de sessenta anos, como são hoje em dia?

Aproveite para observar no livro didático se há imagens de brincadeiras do passado e do presente. Separe aquelas em que as meninas estão brincando.

Vamos refletir um pouco mais sobre essa questão e outros desdobramentos.

<sup>3</sup> Neste caso, também podem ser referidas as questões etária e de etnia com interação à questão de gênero.

<sup>4</sup> Nesse mesmo sentido, podemos aproveitar filmes de animação como Pocahontas ou Peter Pan (ambos dos estúdios Disney).

A ilustração abaixo é uma cópia de um quadro do pintor Bruegel. É uma imagem encontrada em alguns livros didáticos e retrata aproximadamente 250 personagens (adultos e crianças) que brincam em uma aldeia medieval. Pode-se perceber cerca de 84 jogos diferentes. É possível identificar brincadeiras tradicionais, algumas que duram até hoje em dia. Extraímos essa imagem de um dos capítulos da dissertação de mestrado de Simone Cabudee Pylro sobre atividades lúdicas entre adultos jovens. Trata-se de um capítulo específico sobre as práticas lúdicas que envolvem questões de gênero, ao longo do qual a pesquisadora aponta para o fato de que, “apesar dos avanços ocorridos nas sociedades industrializadas, os papéis atribuídos a meninos e meninas / homens e mulheres, têm mudado principalmente no que diz respeito às conquistas femininas” (PYLRO, 2004, p.27). Entretanto, permanecem diferenças significativas entre os gêneros. No cotidiano escolar isso é claramente perceptível em vários comportamentos e em alguns estereótipos construídos ao longo da infância (“... fraqueza, gentileza, compreensão e generosidade para o gênero feminino; e agressão, força, crueldade e aspereza, para os homens”) (PYLRO, 2004, p.28).



O trabalho com essa imagem na aula de História pode trazer reflexões sobre vários aspectos da vida dos alunos, aproximando o ensino de História da realidade de cada um (a História vivida). Para tanto, o ideal seria a projeção da imagem em uma tela grande, ou mesmo a cópia impressa da gravura em tamanho apropriado para a visualização dos detalhes pelos alunos. É importante não esquecer de situar a obra de arte no contexto de sua produção, problematizando também a época e o lugar. A cultura lúdica é permeada por fortes diferenças de gênero e é interessante pensá-las historicamente.

Reflexões como essas nos permitem uma terceira conclusão que aponta para uma compreensão mais ampla do cotidiano escolar como tempo/espaço de relações de gênero (e de poder). Dessa forma, ao repensar as questões de gênero, a escola atual poderá reconhecer a variedade de identidades e culturas que coexistem em seu cotidiano, permitindo o trabalho com a construção do senso de relatividade do conhecimento (desde o ensino fundamental). Também a partir da compreensão histórica das relações de gênero, o professor pode redimensionar sua prática questionando a importância de determinados conteúdos – e o próprio conceito de conteúdo –, refletindo sobre sua compreensão sobre o passado e sobre sua relação com o planejamento e o uso do livro didático.

De modo geral, o livro didático de História tem incorporado essas discussões, mas ainda de forma precária, isto é, sem integração com os chamados conteúdos tradicionais. A questão de gênero, por exemplo, aparece, na maioria das vezes, ou como apêndice dos capítulos, ou como sugestão de atividades. Há, portanto, a necessidade de desenvolvimento do uso crítico do livro didático por parte do professor junto com os alunos. Com isso, é possível dar ênfase a aspectos complementares ao uso livro, como as diferentes formas de leitura e de escrita, o estudo do meio, a exploração de visitas técnicas (arquivos, museus e outras instituições de guarda), os estudos de caso, e as técnicas da história oral e registros de testemunhos, etc.

Além disso, o uso de diferentes fontes históricas e seus procedimentos de análise implica trabalhos com documentos de diferentes tipos, e o estímulo ao uso de diferentes linguagens e de olhares que devem ser múltiplos. Essas articulações são, portanto, possíveis na abordagem da questão de gênero na aula de História.

Peça aos alunos para anotarem, ao longo de uma semana, como meninos e meninas/ homens e mulheres aparecem na televisão (em filmes, nos noticiários, nas novelas, na publicidade...). Você pode dividir a turma em grupos: alguns observam como se vestem, outros onde trabalham, outros como são suas casas, etc. Organize um debate e estimule os alunos a produzir uma síntese de diferenças e semelhanças entre meninos e meninas/ homens e mulheres.

Livros, relatos, jornais, revistas, lendas, literatura, obras de arte, fotografia, patrimônio, cinema, monumentos, documentos oficiais, festas,... Fatos, fontes, conceitos e sujeitos que se integram e integram diferentes alternativas metodológicas que apontam para a pesquisa como eixo do processo que considera os saberes prévios dos alunos e suas relações com o conhecimento histórico e seus processos de didatização, como atenta Claudia Ricci (RICCI, 2007).

A nossa quarta conclusão aponta para a importância da problematização do presente, que passa a ser o ponto de partida do estabelecimento de relações entre as dinâmicas temporais: permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes/ agora/ depois. E vai além: através das relações de gênero é possível trabalhar poder/subordinação, igualdade/equidade, diferenças/semelhanças, etc.

Já exemplificamos com a possibilidade do uso da literatura e da obra de arte.

Vamos a outro exemplo. Observe a reprodução das fotos a seguir.



Casa em Estrelinha, município de Castelo ( ES). Foto Cellin ,1997 (2000, p. 74, apud LEITE, 2007).



Casa em Santa Teresa (ES) construída por volta de 1875. Foto de Muniz (1997, p. 124 apud LEITE, 2007).

As fotos foram tiradas na década de 1950, mas registram habitações construídas muito anteriormente. São casas construídas por imigrantes italianos no Espírito Santo. É interessante exercitar a comparação passado/presente perguntando aos alunos se já viram casas como as das fotografias. Outro trabalho interessante é pedir para que pesquisem em álbuns de família imagens de habitações, ruas, praças... As fotos podem também ser exploradas perguntando aos alunos sobre o interior delas, para que servia cada cômodo, etc. Que tal pedir para que façam uma “planta” da casa?

Pensar historicamente a casa – a habitação humana – significa refletir sobre a vida privada, sobre a família e as relações de gênero aí implicadas. Em quais lugares da casa ficavam as mulheres? E os homens? Quais as tarefas diárias atribuídas a meninos e meninas/ homens e mulheres? Outro aspecto possível de exploração de imagens como essas é a distinção entre a habitação rural e a urbana como forma de compreendermos as diferentes relações culturais e de gênero.

Homens e mulheres construíram casas, escolas, ferrovias; atravessaram matas, derrubaram árvores, percorreram rios; lutaram contra índios, adoeceram e morreram de doenças estranhas a seus países de origem. Assim, esse exercício comparativo pode servir de base para a discussão relacional entre economia, família e práticas culturais. Quais as atividades praticadas por homens e mulheres entre os colonos? Nas sociedades urbanas, como aconteciam essas relações?

Dessa forma, o espaço doméstico cotidiano também pode ser historicizado e problematizado enquanto um “espaço da mulher”.

Da mesma forma, o “espaço do homem” pode ser problematizado. Eletrodomésticos e invenções (bem como os instrumentos agrícolas) são objetos que têm história e compõem o universo do masculino/feminino articulando o público e o privado, passado e presente.

Que tal aproveitar e fazer uma linha do tempo com imagens desses objetos? A História da família pode dialogar com as relações de gênero e com a história vivida, com a história econômica e com as inovações tecnológicas. Fotos da família – sobretudo aquelas onde podem ser percebidos os ambientes da casa – servem de fontes históricas para o trabalho em sala de aula e de reconhecimento das relações de gênero e da mobilidade desse conceito.

Arriscamos mais uma conclusão: as questões de gênero devem ser tratadas em conjunto com outras temáticas mais amplas – os “conteúdos” (conceituais, procedimentais e atitudinais). Essa inserção deve ocorrer de forma constante, intencional, e integrada, preferencialmente possibilitando o diálogo com outras disciplinas escolares.

Dessa forma, é importante atentar para os aspectos culturais (conflituosos ou não) presentes no cotidiano (passado e presente) e expressos das mais diversas formas. No exemplo que tratamos, fundamentamo-nos no tema Imigração. Vamos aproveitar para focar em outro tema: o Trabalho.

É possível observar que, em muitos livros didáticos de História voltados para as séries iniciais, quando o tema tratado é Trabalho ou Profissões, as ilustrações são quase sempre de homens, cabendo à figura da mulher representações como bailarina, recepcionista ou professora. Essas representações poderiam ser problematizadas, e até mesmo a educação profissional. Existem profissões masculinas e femininas? Quais? Por quê? Sempre foi assim? Podemos relacionar essas diferenças com os espaços público e privado?

Por exemplo, de acordo com Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura, tem sido recorrente a imagem de que a indústria têxtil é o

espaço tipicamente do trabalho feminino. Daí a importância de se estudar a frequência de mulheres (incluindo meninas e adolescentes) em outros setores do parque industrial em trabalhos considerados masculinos. De sua pesquisa, que revela os níveis de aproveitamento da mão-de-obra feminina no setor industrial de São Paulo entre os anos finais do século XIX e a década de 1920, extraímos a tabela abaixo (MOURA, 1989).

Tabela I – Quantidade aproximada de mão-de-obra feminina nas fábricas recenseadas a 1º de Setembro de 1920 no Estado de São Paulo “Setores masculinos”

SETOR	Número de Estabelecimentos					
		Total	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
			Adultos	Menores	Adultos	Menores
Metalurgia	142	5514	4789	394	298	33
Cerâmica	696	9360	7855	402	1010	93
Madeiras	183	2089	1960	123	6	–
Produtos químicos e análogos	265	4748	3192	168	1303	85
Edificação	55	726	701	20	4	1
Mobiliário	207	2030	1643	229	135	23
Construção de aparelhos de transporte	239	1458	1295	159	4	–
Couros, peles e outras matérias duras do reino animal	86	1104	1004	79	20	1
<b>TOTAL</b>	<b>1873</b>	<b>27029</b>	<b>22439</b>	<b>1574</b>	<b>2780</b>	<b>236</b>

Fonte: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil realizado em 1º de setembro de 1920, V (1ª parte), INDÚSTRIA. Rio de Janeiro, Tip. da Estatística, 1927.

O emprego da análise de tabelas como esta deve ocorrer ao final das séries iniciais, pois exige um raciocínio lógico mais complexo, mas é uma forma interessante de pensar permanências e rupturas de forma comparativa. Além disso, é possível o trabalho na interface com outras disciplinas escolares como, por exemplo, a matemática (frações, porcentagens). Pode ser solicitado aos alunos que produzam uma tabela semelhante com os trabalhadores da escola: em que setores trabalham as mulheres e os homens?

Organize uma visita a uma indústria para que os alunos levantem esses dados e comparem com a tabela do início do século XX. Também pode ser estimulado o levantamento de dados semelhantes em jornais ou mesmo na internet (onde podem ser encontrados dados de censos brasileiros). Entre os alunos menores, uma tabela pode ser produzida a partir do levantamento daquilo que os alunos pretendem ser ao se tornarem adultos.

Partindo de outra perspectiva, solicite aos alunos que busquem em embalagens de produtos (em casa, no supermercado) imagens de homens/ mulheres (meninos/ meninas) e questione a que tipo de consumidor aqueles produtos são dirigidos. Por quê? (Observe que não há resposta correta, o objetivo do exercício é estimular os alunos para que produzam respostas possíveis). Nesse mesmo sentido, diferentes publicidades podem ser analisadas.

O espaço do trabalho militar também é considerado, pelo senso comum, como um reduto masculino. Entretanto, não é tão recente a presença de mulheres nos serviços militares e, hoje em dia, é muito comum vermos mulheres nas ruas no serviço de polícia militar e guarda municipal. Embora a campanha para o alistamento feminino nas Forças Armadas Brasileiras tenha começado na década de 1980, a História registra a presença de algumas mulheres já na Guerra do Paraguai. Eram em sua maioria esposas, mães, irmãs que se aventuraram na guerra para cuidar de seus maridos, filhos e irmãos que haviam sido recrutados. Isto é, as brasileiras também foram à guerra, não obstante quase não aparecerem na história contada nos livros didáticos.

Durante Segunda Guerra Mundial houve a participação de mulheres na Força Expedicionária Brasileira e no 1º Grupo de Caça da Aeronáutica. Para preencher a lacuna deixada também no livro didático, pode-se recorrer às memórias dessas mulheres, bem como aos seus “diários de guerra”.<sup>5</sup> Recuperar as vozes de mulheres presentes em seus diários é repensá-las como sujeitos históricos e permite reflexões sobre as relações de gênero presentes então e na sociedade atual. Entretanto, o mais interessante é que o contexto da Segunda Guerra possibilita que se visite também os diários escritos por homens, proporcionando, dessa forma, uma visibilidade especial da relação entre mulheres e homens no cotidiano do *front*, bem como as representações sobre a pátria. Os diários escritos nessa época, portanto, nos revelam vozes de mulheres e homens que resistiram aos horrores da Guerra, sobrevivendo à violência, mantendo seus valores como puderam. São fontes históricas singulares, pois, assim como aqueles que os escreveram, são também sobreviventes.

Elza Cansação Medeiros, por exemplo, autora de livros de memória sobre a guerra, assim se referiu às colegas em seu diário:

O Brasil e o povo brasileiro deve portanto orgulhar-se de suas enfermeiras, que não trepidaram ao trocar o conforto de seus lares pelo futuro desconhecido e perigoso de um campo de batalha, sem outro interesse que o de servir aos seus semelhantes, mitigando-lhes as dores e consolando-os com uma palavra de carinho nas horas mais difíceis. Não foi o soldo de Cr\$ 520,00 que as levou ao serviço ativo do Exército, pois que muitíssimo mais que isso poderiam ganhar em qualquer hospital brasileiro, nem tão pouco o espírito de aventura, mas sim a compreensão de seu dever patriótico, de seu acendrado amor pátrio e o espírito puramente humanitário. (MEDEIROS, 1955, p. 254)

Por sua vez, Olímpia Camerino, em seu diário de guerra, posteriormente publicado no formato livro, compara:

Ao mesmo tempo em que se adestravam os rapazes da Força Expedicionária Brasileira, que defenderam nos campos de batalha da Europa, com bravura e civismo, a honra e a causa

<sup>5</sup> Observe as informações sobre estas obras ao final deste capítulo, nas “Referências”.

de nossa Pátria, fortalecendo as nossas gloriosas tradições militares, outros trabalhos de adestramento eram realizados, com o fim de preparar uma turma de enfermeiras para completar nossa expedição [...] (CAMERINO, [s.d.], p. 32).

No diário de Massaki Udihara, ficou registrado o olhar masculino sobre as mulheres de uma região próxima a Milão (Itália):

Nesta região e nas proximidades as mulheres são realmente lindas. [...] Andam de bicicleta com a maior naturalidade e sem qualquer preocupação. Pode-se bem imaginar o espanto e os olhares de nossa gente, não acostumada a esse espetáculo inédito e agradável. (UDIHARA, 2002, p. 343)

As representações de gênero podem ser, desta forma, comparadas. Mas um estranhamento deve ser problematizado: é impressionante o esquecimento a que foi relegada a mulher na História militar brasileira, principalmente se considerarmos a contribuição que o cinema norte-americano legou à memória das mulheres nas forças armadas. Compreender o esquecimento com o qual são tratadas essas mulheres faz parte da reflexão sobre a dinâmica da História e como as relações de gênero são também relações de poder. O recurso aos diários como fontes históricas revela diferentes possibilidades de trabalho com esse tipo de registro. A prática de uma escrita de si revelada nos diários é comumente atribuída a mulheres, mas pode ser surpreendente a leitura dos diários masculinos. Além disso, os alunos se reconhecem nessa prática de escrita uma vez que a maioria mantém seus diários na internet (*orkut*, *blogs*, álbuns digitais de fotografia, etc.) ou em agendas.

O esquecimento das mulheres no ensino de História é perceptível em outros aspectos. Mulheres famosas também são esquecidas no ensino de História, como é o caso de Luiza Grimaldi que governou a capitania hereditária do Espírito Santo após a morte de seu marido. Quando lembradas são masculinizadas, como a rainha inglesa Elizabeth I. A tradição inventada de uma História escrita no masculino se reforça através dessas práticas que selecionam os fatos e sujeitos que pertencem à memória e aqueles que pertencem ao esquecimento. O esquecimento pode ser problematizado com a consideração de fontes como testemunhos e diários. Uma História

alternativa e feminina pode ser resgatada para complementar a História oficial e masculina.

Os jogos não podem faltar! A aula de História não precisa exigir a imobilidade dos alunos todo o tempo. Aproveite as brincadeiras de que eles gostam, e mesmo aquelas que praticam no horário do “recreio”, para problematizar o “lugar” dos meninos e das meninas.

### Para não concluir

Todos nós temos uma história para contar sobre gênero e ensino de história. É só puxar um pouquinho por nossas lembranças de escola, de quando éramos alunos. Lembro, por exemplo, na escola na qual eu estudava, quando passou a ser permitido o uso de calça comprida para as meninas. Mesmo nos dias mais frios, muitas meninas não queriam usar calças compridas por considerarem “coisa de menino”. E as representações que os meninos consolidam/constróem sobre si mesmos? Meninos não choram? Como essa questão se relaciona à evasão escolar (a maior parte dos alunos evadidos é de meninos)? Será que os meninos são *mais indisciplinados* apenas para “provarem” suas masculinidades?<sup>6</sup>

Esse simples exemplo me permite afirmar que refletir sobre as relações de gênero ajuda a repensar não apenas o ensino de História, mas a própria escola. Primeiramente, porque possibilita a desconstrução da representação do espaço de ensino como um lugar essencialmente feminino (e as relações de poder aí implicadas). Mas, além disso, questiona o senso comum consolidado na escola, de uma visão dualista da realidade (homem/mulher, adulto/criança, pobre/rico, eu/os outros).

Reflexões sobre questões de gênero (e as questões relativas à sexualidade aí inseridas, assim como outras questões que polemizam naturalizações das relações de poder) devem apoiar-se em documentos consistentes. Nesse sentido, buscamos, neste texto, enfatizar a relação do ensino de História com a problematização das fontes e

<sup>6</sup> Veja sobre esse tema a dissertação de mestrado de Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez intitulada “Meninos não choram? Um estudo sobre fracasso escolar e jovens masculinidades no Ensino Médio”.

diferentes formas de registros, embora haja outras relações possíveis para discutirmos o gênero e suas questões.

Buscar fontes e planejar seu trabalho não é tarefa fácil, mas faz parte da profissionalização do professor e do redimensionamento de sua prática. As práticas docentes estão sempre inseridas em um cotidiano que pode – ele mesmo – ser visto como um corpo documental único, e, dessa forma, propiciar a construção de uma compreensão de que professor/a e aluno/a são sujeitos da História, isto é, escrevem, dia a dia, sua(s) própria(s) história(s). Se a História ensinada refere-se ao presente – uma vez que trata do estudo realizado no presente dos registros das ações, sensibilidades e sentimentos do homem (em sociedade) através dos tempos e em diferentes espaços – também se refere aos usos do passado nesse presente de todos nós e à possibilidade de construção de uma sociedade mais tolerante, mantenedora da Paz e da Dignidade Humana.

Trazer reflexões sobre as relações de gênero para o ensino de História é uma forma de questionar uma “história que já nasce pronta”, presente na maioria dos livros didáticos, além de interagir com o tema dos direitos humanos. Isso nos leva a uma compreensão da capacidade constante do professor para inovação, para provocar no outro – o aluno ou mesmo o colega professor – um processo de produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que ele próprio é sujeito do conhecimento. Dessa forma, ao construir-se o eu, reconhece-se o outro, partícipes de uma mesma História, de um mesmo mundo. O ensino de História pode abrir possibilidades de leitura desse mundo, de construção de conhecimentos, sentimentos e de pertencimentos, de conexões com diferentes memórias, ou melhor: “[...] memória não apenas como preservação, mas como sinal de luta e como processo em andamento” (PORTELLI, 2000, p. 69).

Ainda há muito o que se fazer.

## Referências

BRESCIANI, M. Stella. Apresentação. In: *Revista Brasileira de História*. v. 9, n. 18, p. 7-8, São Paulo. 1989.

CAMERINO, Olímpia de Araújo. *A mulher brasileira na segunda guerra mundial*. Rio de Janeiro: Capemi, Ed., s.d.

- COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 187–208.
- LEITE, Juçara Luzia. Um Espírito Santo com muitas histórias. In: FOERSTE, Eri-neu; FOERSTE, Gerda; LINS, Andréia. **Cadernos de formação de professores do campo**, v. 2, p. 73–88. Vitória: UFES/ PPGE, 2007.
- MEDEIROS, Elza Cansação. **Nas barbas do tedesco**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1955.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 12. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1964.
- MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Além da indústria têxtil: o trabalho feminino em atividades “masculinas”. In: **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 18, p. 83-98, São Paulo. 1989
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 18, p. 9-18, São Paulo. 1989.
- PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia. In: FERREIRA, M; FRENADES, T.; ALBERTI, V. (Org). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/FGV, 2000, p. 67-71.
- PYLRO, Simone Cabudee. **Atividades lúdicas entre adultos jovens: um estudo com universitários capixabas**. Dissertação (Mestrado. Programa de Pós-Graduação em psicologia. UFES. 152p., 2004). Disponível em [http://www.bdtf.ufes.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=421](http://www.bdtf.ufes.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=421) Acesso em: 15 jun. 2009.
- RICCI, Claudia Sapag. **Pesquisa como ensino**. Textos de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RODRIGUEZ, Fernanda R. P. **Meninos não choram?** Um estudo sobre fracasso escolar e jovens masculinidades no Ensino Médio. Dissertação (de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFES. 143 f., 2009). Disponível em <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2009/dissertacoes.asp> Acesso em: 4 out. 2009.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. In: **Educação e Realidade**. v.16, n.2, p. 5-22, Porto Alegre, 1990.
- SILVA, Joaquim Norberto S. **Brasileiras Célebres**. Brasília: Senado Federal, 1997. Edição Fac-Similar de Rio de Janeiro: Garnier, 1862.
- UDIHARA, Massaki. **Um médico brasileiro no front**. São Paulo: Ed. Hacker/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

## *Sugestão de outras leituras*

ALEGRO, Regina Célia (et all). **Temas e questões para o ensino de História do Paraná**. Londrina: Ed. UEL, 2008.

BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. Tradução de Luiz Antônio Oliveira Araújo. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2v. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, 1988.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

FRANK, Annelise. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Record, 2003.

KAISER, Gloria. **Um diário imperial: Leopoldina: imperatriz do Brasil**. Tradução de Anna Olga de Barros Barreto. Rio de Janeiro: Ed. Rer, 2005.

LEITE, Juçara Luzia. Quando as mulheres vão à luta. **Revista do Exército Brasileiro**, v. 137, p. 53-59. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed., 1º quadrimestre de 2000.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

NADER, Maria Beatriz. **Paradoxos do progresso: a dialética da relação mulher, casamento e trabalho**. Vitória: Ed. UFES, 2009.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

PINSKY, Carla B. (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.