

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 8

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2012

© 2012, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi


NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação
USPc Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos
/ Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação,
Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura
Acadêmica, 2012.
v. 8 ; 216 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

Elisa Tarcus Mariya Schünzen, Teresa Malatini (Organizadoras)

ISBN 978-85-7982-245-1

ISBN 978-85-7982-245-1



**1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Educação
Inclusiva e Especial. 4. Conteúdos e Didática de História. I. Autor. II.
Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.**

CDD 370.19

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Celestino Alves da Silva Junior

Lourdes Marcelino Machado

Gilberto Luiz de Azevedo Borges

Alonso Bezerra de Carvalho

Sonia Maria Coelho

Gustavo Isaac Killner

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Ilíada Pires da Silva

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian
Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Entramos no terceiro ano do primeiro Curso de Pedagogia na modalidade semi presencial oferecido pela Unesp em parceria com a Univesp. Em mais de meio caminho percorrido, podemos nutrir esperanças de completá-lo com êxito. Os dados de que dispomos sobre suas realizações são animadores: as atividades, tanto as presenciais quanto as virtuais, estão sendo cumpridas com rigor e com qualidade. Nossos materiais didáticos mantêm-se em um nível de excelência correspondente ao prestígio da Unesp e tem sido avaliados como ótimos guias para as atividades que, sem dúvida, são enriquecidas e complementadas com a experiência e a competência dos nossos formadores.

Se no bloco 1 com as 1050 horas cumpridas procuramos abordar os assuntos conformadores do preparo de um profissional da educação, com este bloco 2 em curso, nas suas 1440 horas, estamos nos empenhando para que os nossos licenciandos adquiram um domínio amplo e atualizado das várias áreas de conteúdo que englobam o ensino básico, atrelado a um domínio das metodologias didáticas que são necessárias para ensinar nossas crianças a se inserirem com firmeza no mundo da leitura, da escrita e da interpretação criteriosa dos fatos da vida e do mundo natural.

A Pro-Reitoria de Graduação tem desenvolvido sua atuação sempre no sentido de garantir a boa formação aos nossos alunos, compromissada com um processo de ensino-aprendizagem que torne os profissionais competentes no conhecimento e profundamente éticos nas suas realizações. Isto se aplica tanto aos cursos presenciais quanto aos cursos cujas partes são feitos a distância, todos são da Unesp e é com o seu selo de qualidade que temos compromisso.

Portanto desejamos a todos que aproveitem esse material para que ele contribua como mais uma etapa importante da sua formação.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO


Mensagem da coordenação

Todo o programa de estudos se desenvolve sobre um currículo. Embora árido no termo em si, ele significa, em uma acepção fértil, o conjunto de experiências ordenadas pelas quais deve passar o aprendiz ao longo do curso que, se transcorrer como o esperado, lhe possibilitará o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades importantes na sociedade. Necessários mas não suficientes, uma vez que uma formação nunca se completa porque ela é realizada pela e para a sociedade humana que, como a natureza, é dinâmica e desafiadora.

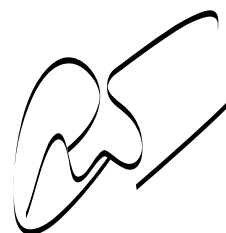
Este curso de Pedagogia Unesp/Univesp foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade. O caderno de cada disciplina é parte substancial deste currículo. Para a sua elaboração fizemos questão de contar com autores devidamente qualificados, reconhecidos nas suas áreas de atuação e com uma equipe de profissionais que cuidasse com esmero da parte técnica dele. Nossa avaliação até aqui, baseada em dados concretos extraídos de vários segmentos da área pedagógica, é a de que temos conseguido obter um material, em termos de conteúdo formativo e de apresentação gráfica, de boa qualidade, compatível com a excelência almejada por nossa instituição, a Unesp. Nem por isso temos nos acomodado, pois a cada edição de novo caderno tentamos melhorar em aspectos que nos são sugeridos por essas próprias avaliações.

Assim como as demais partes do nosso currículo apenas serão cumpridas se houver a correspondência de todos os que o fazem acontecer na prática, alunos e professores, estes cadernos também só terão efetividade curricular se todos os completarem com seus empenhos referenciados no compromisso com a sua própria formação.

Nem sempre o esperado é cumprido, mas acreditamos que mesmo para o inesperado há, como disse o poeta, imensos caminhos.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL. 08

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL - PARTE IV

Guia do Professor.....	15
Os objetos de aprendizagem para pessoas com deficiência (PD).....	33
<i>Livia Raposo Bardy / Elisa Tomoe Moriya Schlünzen / Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos / Klaus Schlünzen Junior / Ivan Shirahama Loureiro de Lima</i>	
Agenda e Atividades.....	45

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Um percurso historiográfico do conhecimento histórico.....	61
<i>Teresa Malatian</i>	
Quanto tempo o tempo tem?.....	68
<i>Teresa Malatian</i>	
O Escrita de si e narrativa histórica.....	74
<i>Teresa Malatian</i>	
Povos Indígenas e Práticas de Ensino no Brasil.....	85
<i>Paulo Santilli</i>	
A História, o africano e o afro-brasileiro.....	92
<i>Dagoberto José da Fonseca</i>	
Música e ensino de História: uma proposta.....	108
<i>Célia Maria David</i>	
Cultura Material, Vida Urbana e Ensino de História: o circuito ferroviário como Eixo Articulador de conhecimentos.....	124
<i>Pedro Geraldo Tosi</i>	
Memórias de Sapateiros.....	136
<i>Teresa Malatian</i>	
Ensino de História e Meio Ambiente.....	139
<i>Paulo Henrique Martinez</i>	
O Debate Em Torno dos Livros Didáticos de História.....	151
<i>Tania Regina de Luca</i>	
O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	159
<i>Ivan A. Manoel</i>	
Agendas e Atividades.....	183

EIXO ARTICULADOR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Professora autora:

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN

- ▶ Departamento de Matemática, Estatística e Computação,
Faculdade de Ciência e Tecnologia Unesp -
Presidente Prudente

Professoras assistentes:

RENATA RINALDI

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia,
Departamento de Educação Unesp –
Presidente Prudente

DANIELLE SANTOS

- ▶ Faculdade de Ciência e Tecnologia
Unesp – Presidente Prudente

Bloco 2

Eixo Articulador

Didática dos Conteúdos

Educação Inclusiva e Especial

EIXO ARTICULADOR

Educação Inclusiva e Especial

O presente eixo articulador foi concebido com a premissa de oferecer instrumentos de análise das políticas e práticas de inclusão escolar de Pessoas com Deficiência.

Assim, o intuito é levantar subsídios necessários para análise de quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva de uma escola inclusiva, por meio da promoção de atividades escolares que desenvolvam as habilidades de todos os alunos, incluindo as Pessoas com Deficiência (PD). Neste sentido, serão promovidas atividades e estudos sobre as atividades próprias da escola comum, agregadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como considerando sua importância dentro das políticas de Inclusão e sua aplicação em contextos escolares.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos:

GERAL

Desenvolver conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especiais articulados aos conhecimentos específicos das metodologias de ensino.

ESPECÍFICOS

- Estudar as perspectivas de Inclusão Escolar e de Educação Especial, buscando identificar suas características, diferenças e semelhanças.
- Analisar leis e decretos que configurem as abordagens de ensino.
- Identificar quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento das habilidades de Pessoas com Deficiência (PD).
- Analisar possibilidades de atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos.

EMENTA

Abordagem dos conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especial, suas características, diferenças, semelhanças, políticas de ação e possibilidades de atuação profissional. Apresentação de conteúdos sob a forma de blocos representativos de cada característica abrangida pelas áreas de metodologia de ensino, seguido da referente bibliografia.

Ao final deste eixo, esperamos criar um espaço de análise da própria atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos, os quais serão estimulados ao longo do Eixo, articuladamente às disciplinas de metodologia de ensino.

Esperamos que cada conteúdo e prática sejam desenvolvidos no sentido de utilizar as mais variadas estratégias de estudo, estimulando a reflexão e a ação contextualizadas.

A média final do Eixo representará 50% do somatório que comporá a média final da disciplina D24 – Libras. Assim, teremos atividades avaliativas que devem ser feitas com empenho e dentro dos prazos estabelecidos.

*Agradeço a importante participação
da Renata, Danielle e Raquel
na produção deste material.*



VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

Diante deste quadro, foram elencados os seguintes conteúdos:

- Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares.
- Trabalho com Projetos e apresentação de Tecnologia Assistiva e Objetos educacionais .
- Tecnologias Educacionais Digitais para o trabalho com conteúdos específicos das Metodologias de Ensino.
- Elaboração e Aplicação de Planos de Ensino e Projetos articulando os diferentes conteúdos das Metodologias de Ensino.

Com isso, o eixo buscará integrar teoria e prática, a partir de:

- Leituras, análises e discussão de textos teóricos.
- Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos alunos/professores.
- Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os alunos tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. E. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo: Proem, 2001.
- AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/deficiência**. CORDE/BRASÍLIA, 1994.
- BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC/PUC/FAPESP, 1993.
- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiências**. Brasília: CORDE, 1994.
- DECLARAÇÃO de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.
- DENARI, F. A. Deficiência: condição física e/ou criação cultural? In: **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. São Carlos: UFSCar, 1997. (Tese de Doutorado).
- MANTOAN, M. T. E. (Org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2000.

- MAZZOTTA, M. J. S. **Fracasso Escolar e classe especial para deficientes mentais:** Relações de Correspondência e Contradição. *Insight - Psicoterapia*, São Paulo, v. 39, p. 19-21, 1994.
- MAZZOTTA, M. J. S. **A integração virou modismo.** *Revista Vivência*, Florianópolis, n. 13, p. 12-16, 1992.
- OMOTE, S. Aparência e competência em Educação Especial. In: DIAS, T. R. da S. et.al (Orgs.). **Temas em Educação Especial.** São Carlos: UFSCar, 1990. v.1, p. 11-26.
- PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Jr., K. (org). **Inclusão Digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PIERRÔ, A. A escola perante o déficit internacional. In: COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação** - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. v. 3. p. 243-251.
- SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor:** criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- INCLUSÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília, DF: MEC, 2005-. ISSN 1808-8899.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

GUIA DO PROFESSOR*

INTRODUÇÃO

Compreender o conceito de número vai além de saber recitar palavras, segundo Kamii (1996) saber número implica compreender estruturas lógicas como: classificação, ordenação, inclusão de classes e conservação de número. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) demonstram uma preocupação neste sentido, trazendo como objetivos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental:

Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações- problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos. (PCN: Matemática, 1997, p.47)

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN: Matemática, 1997, p.6)

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País. (PCN: Matemática, 1997, p.6)

Além disso, o Referencial Curricular Nacional (RCN) traz como objetivo para a Educação Infantil:

Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário. (RCN, 1998, v. 2, p. 36)

Dessa forma, o conceito de número deve ser trabalhado dentro de um contexto, visto que é imprescindível na vida de qualquer ser humano, e desenvolver este conceito de forma significativa para o aluno desde a infância é fator de total relevância. Por meio deste conceito a criança desenvolve o pensamento lógico é fundamental para o aprendizado de novos conhecimentos matemáticos, que vão ser trabalhados ao longo de sua vida, seja na escola ou fora dela.

* Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/15134/Fazenda.zip?sequence=1>.

Acesso em: 22 maio 2012.

Originalmente publicado em: http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php. Acesso em: 22 maio 2012.

A partir de reflexões acerca da relevância em promover uma aprendizagem significativa e contextualizada às crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental, surgiu o tema “Um dia de trabalho na Fazenda”, onde os alunos podem perceber a importância da contagem em alguns problemas básicos do trabalho no campo. Os problemas apresentados podem ser relacionados a diversos outros do contexto dos alunos, procurando auxiliá-los a generalizar o conceito aprendido.

Assim, propõem-se atividades que provocam os alunos a pensarem em estratégias para sua resolução, procurando despertar a necessidade de construir o conceito numérico como ferramenta útil nas necessidades reais, levando as seguintes metas.

OBJETIVOS

- ★ ★ Colocar o aluno frente a situações-problema que estimulem a utilização das seguintes estruturas lógicas:
 - ★ Correspondência biunívoca: base fundamental para a contagem, no qual a criança deve entender que, para se contar corretamente os objetos de alguma coleção, ela deve computar apenas uma vez cada objeto;
 - ★ Ordenação: compreender a importância de ordenar para evitar a repetição e também não deixar de contar nenhum objeto.
 - ★ Inclusão de classes: entender que cada número contado inclui seus antecessores, ou seja, o último objeto contado é o número de objetos do conjunto. Os números não existem de forma isolada.
 - ★ Conservação de número: o aluno depois de contar um conjunto, não subtraindo ou adicionando algum elemento a este, deve conservar a quantidade inicial de elementos mesmo que a sua disposição se altere.
 - ★ Relacionar conjuntos: fazer com que as crianças coloquem todos os tipos de objetos em todas as espécies de relações.

PRÉ-REQUISITOS

Como o público alvo são alunos da primeira série do ensino fundamental, ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem no conceito de números, a idéia é a de reforçar a formalização do conceito para as crianças, portanto, nenhum pré-requisito é necessário para os alunos realizarem as atividades.

TEMPO PREVISTO PARA A ATIVIDADE

A atividade poderá levar o tempo de duas (2) horas/aula ou mais, dependendo da dinâmica que será desenvolvida com os alunos ao utilizarem o Objeto de Aprendizagem (OA).

NA SALA DE AULA

Antes de usar o OA sugere-se o início das atividades de forma lúdica, trabalhando a construção da idéia de número dentro da sala de aula, realizando-a com o concreto. Além disso, o aluno pode ser introduzido no contexto em que o OA foi desenvolvido, pode ser questionado sobre quais deles conhecem uma fazenda e, a partir desta atividade, o professor como mediador da aprendizagem formaliza e relata sobre o que há de interessante neste contexto. Este trabalho propicia aos alunos uma familiarização com uma fazenda de acordo com suas vivências, permitindo ao levantamento de questões podem ser discutidas com o grupo todo de alunos.

Dica: Kamii em suas publicações descreve diversos procedimentos interessantes para o ensino do número, inclusive com o uso de jogos.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Caro professor, a seguir serão sugeridas algumas questões que poderão ser feitas ao aluno. Vale ressaltar que muitas outras poderão surgir de acordo com os dados que os alunos apresentarem. É importante ter um olhar para aproveitar o momento em que está se vivendo.

No trabalho na fazenda, por que é importante saber contar?

Quais problemas o fazendeiro teria se não soubesse contar?

E no seu dia-dia, o que você precisa contar? E se você não soubesse números, o que aconteceria?

Quem sabe me dizer quanto custa um sorvete?

Quantas notas de um real são necessárias para comprar esse sorvete?

Quantas vezes você já foi a uma fazenda?

Aqui você poderá levantar questões sobre a vida no campo e na cidade, bem como a preservação do meio ambiente e cuidados que deve se ter com os alimentos produzidos em uma fazenda, sempre relacionando algumas perguntas a quantidades, desafiando os alunos.

SUGESTÕES:

Para crianças da cidade: Vocês sabem de onde e como o leite (leite de saquinho, leite de caixinha) vem parar nos supermercados, em suas casas? Quantos copos de leite você bebe por dia? E os seus familiares (pai, mãe, irmão)? Quantas pessoas vivem em sua casa?

Para crianças do campo: Vocês sabem o que acontece com todo o trabalho feito por seus pais? Quantas espécies de animais/frutas existem no seu sítio/fazenda? Para onde vai o leite, como ele é vendido? Como devemos cuidar dos alimentos para que eles cheguem saudáveis em nossas casas? Como utilizar os benefícios da fazenda sem prejudicar o meio ambiente?

Qual a diferença da vida no campo e na cidade?

Dica: Em algumas regiões os costumes e os hábitos alimentares dos alunos podem ser diferentes, observe seu contexto e formule questões que possam ser significativas.

NA SALA DE COMPUTADORES

Preparação

O OA de foi elaborado para realizar toda atividade diretamente no computador, sem a ajuda de lápis e papel. Você poderá utilizar o quadro para explicar aos alunos como fazer as atividades. No entanto, é importante que cada professor realize as atividades de acordo com a sua realidade.

Dica: Se em sua escola o número de computadores é insuficiente para o número de alunos, ou seja, se for necessário deixar quatro ou mais alunos por computador, pode-se solucionar esse problema, criando-se uma atividade complementar, um jogo, por exemplo, fazendo assim um rodízio dos alunos que estão utilizando o computador com aqueles que estão realizando outra atividade.

Material necessário

Um quadro branco e caneta específica seriam úteis para que você possa melhor encaminhar os alunos às atividades no objeto. Alguns alunos podem utilizar lápis e papel para registrarem os resultados obtidos a seu modo.

Requerimentos técnicos

- ✦ Para utilização do OA é necessário navegador WEB com plug-in do Macromedia Flash MX.
- ✦ **Obs:** Todos os sons devem estar na mesma pasta que o AO, assim como o arquivo XML.
- ✦ **Dica:** o plug-in está disponível em <www.macromedia.com.br>

DURANTE A ATIVIDADE

Após um diálogo/debate com questionamentos prévios sobre o conceito de número, sugere-se que os alunos utilizem os computadores em duplas ou trios na Sala Ambiente de Informática – SAI. A seguir serão elencadas as principais etapas para o uso do OA:

Animação Inicial:



Ambiente da Fazenda:



A atividade tem início com uma animação do Sol nascendo e a fazenda aparecendo juntamente com o “Seu Zé” interagindo com o aluno, dizendo:

Seu Zé: Bom dia! Seja bem vindo! Hoje tenho muito trabalho aqui na fazenda.

Estou precisando de ajuda para cuidar dos animais.

Ao abrir o AO, aparece uma tela com o mapa geral da fazenda.

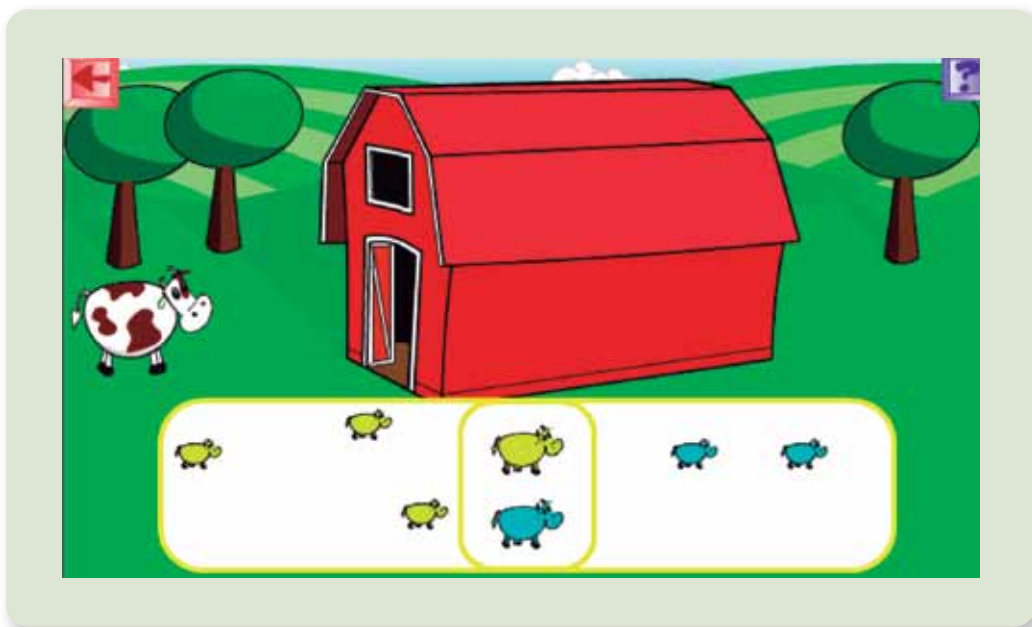
Nesta tela o aluno visualizará todos os ambientes da fazenda, cada um deles possui uma atividade diferente, o aluno pode escolher aleatoriamente o local que desejar explorar, clicando sobre o desenho no mapa.

A seguir será apresentado cada ambiente/atividade.

Dica: As atividades podem ser realizadas em qualquer ordem. Você pode orientar seus alunos a efetuar pelo menos uma vez cada uma delas, quase todas trabalham a relação entre conjuntos, no entanto, cada uma contém objetivos diferenciados.

CURRAL:





Seu Zé: As vacas vão comer no curral, depois deverão voltar ao pasto. Observe se nenhuma delas ficou no curral.

As vacas estão voltando do pasto e se dirigindo para o curral onde se alimentarão. O aluno compara a quantidade de vacas que entrou no curral com a que saiu. O conceito trabalhado nesta atividade é associação um a um. Para cada vaca que entra o aluno clica no ícone da vaca amarela (ou pressiona a tecla “E”) e imediatamente uma vaca aparece no quadro esquerdo. O procedimento é idêntico para as vacas que saem, com o ícone da vaca azul (tecla “S”).

Depois que todas as vacas entrarem/saírem, a tela muda. Nesta etapa o aluno pode arrastar os ícones das vacas que estão nos quadros de entrada e saída para o centro da tela, onde pode associar, termo-a-termo, os dois conjuntos, colocando um ícone de uma vaca que entrou próximo a um de uma vaca que saiu. Em seguida será questionado:

Seu Zé: Compare a quantidade de vacas que entrou com a que saiu. Todas as vacas saíram do curral? Sim / Não

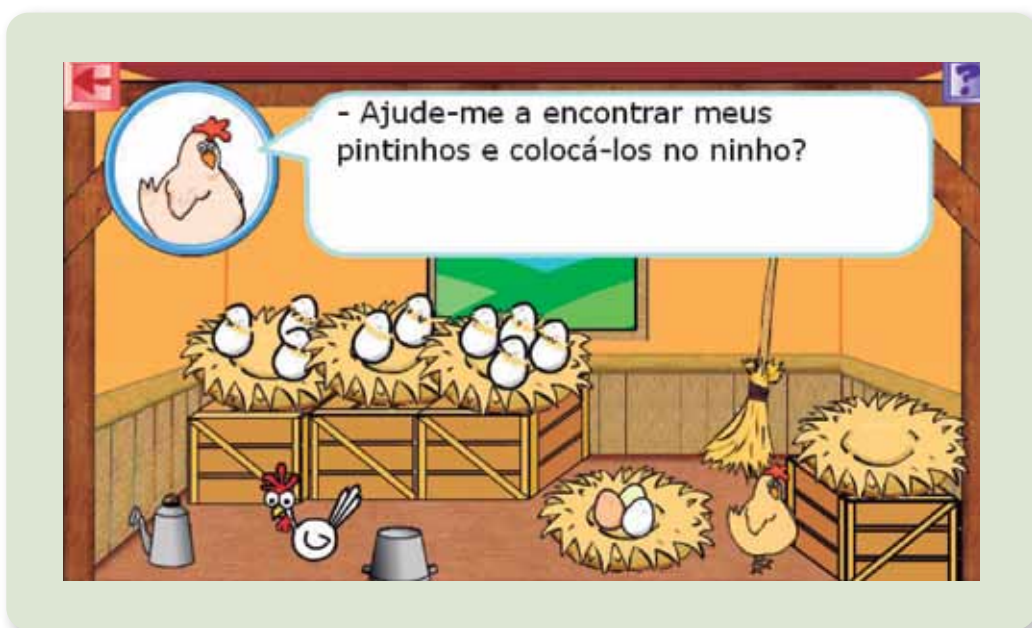
Respondida a pergunta, a tela muda novamente. Temos a visão interna do curral, onde é possível verificar se realmente existem vacas lá dentro ou não. Uma das seguintes mensagens é exibida:

Seu Zé: Ainda há x vacas no curral! (Se houver alguma vaca dentro do curral)

Seu Zé: Não havia nenhuma vaca no curral! (Se não houver vaca dentro do curral)

Dica: Alguns alunos responderão a pergunta sem utilizar o método descrito acima. Eles podem perceber a diferença entre os conjuntos somente observando os dois quadros. Você pode questioná-los sobre sua resposta. É importante tentar entender o raciocínio do aluno, levando-os a refletir sobre o seu erro. Para tanto, sugere-se que leve-o a estar atento para visualizar o interior do curral e o encoraje a refazer a atividade e pensar em um outro método para a resolução do problema.

ESCONDE-ESCONDE NO GALINHEIRO



Esta etapa terá início com uma fala do Seu Zé:

Seu Zé: A galinha está chocando os ovos há 21 dias. Os pintinhos estão prestes a nascer.

Seu Zé: Olhe lá, os pintinhos nasceram e estão fugindo!

Após a animação dos ovos quebrando-se, aparecerá um cenário com os pintinhos correndo e se escondendo. Em seguida terá a fala da galinha:

Galinha: Ajude-me a encontrar meus pintinhos e colocá-los no ninho?

Deve-se procurar os pintinhos atrás dos objetos do cenário, lembrando-se que o número de pintinhos a serem encontrados é igual ao número de ovos quebrados, reforçando o conceito trabalhado na atividade anterior.

Ao clicar no botão “Sair” podem aparecer as falas:

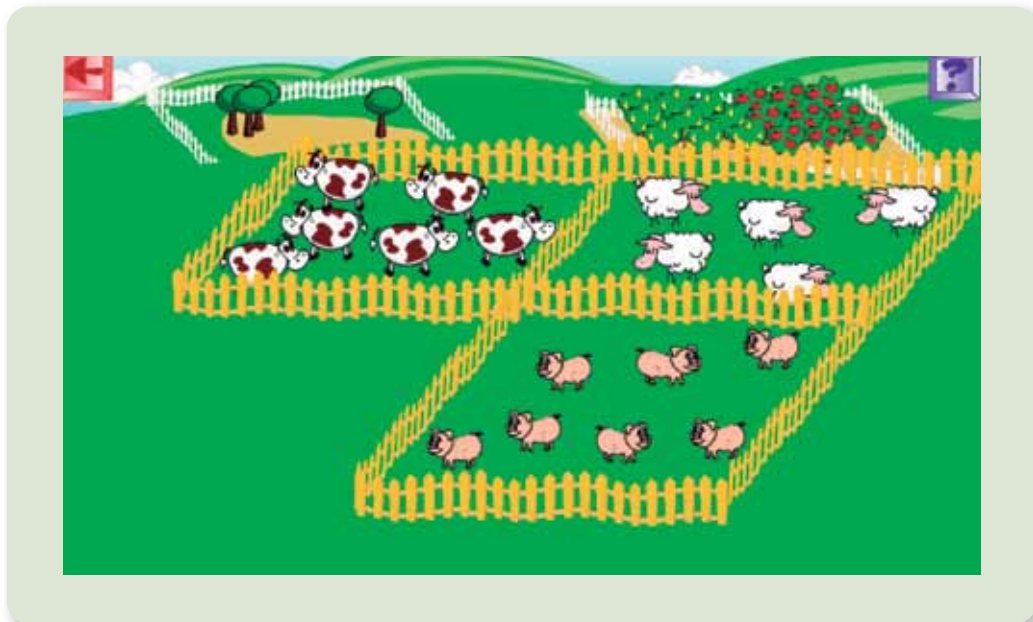
Galinha: Muito obrigada por encontrar meus pintinhos! (Se foram encontrados todos os pintinhos):

Galinha: Todos os pintinhos já foram encontrados? (Se não foram encontrados todos os pintinhos)

Quando um aluno estiver realizando essa atividade e apresentar dificuldades, o professor pode indagá-los sobre a quantidade de pintinhos que ainda precisam ser encontrados.

SEPARANDO OS ANIMAIS





No início desta atividade os animais (porcos, ovelhas e vacas) estarão espalhados pelo cenário. O aluno deve contar os animais e responder a quantidade encontrada no balão de fala do Seu Zé, clicando no número correspondente a cada espécie.

Seu Zé: Quantos animais temos?

<i>Vacas:</i>	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9</i>
<i>Ovelhas:</i>	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9</i>
<i>Porcos:</i>	<i>1 2 3 4 5 6 7 8 9</i>

Depois deverá responder as seguintes questões:

Seu Zé: Aqui temos mais vacas ou porcos? Vacas – Porcos

Seu Zé: Temos mais porcos ou animais? Porcos – Animais

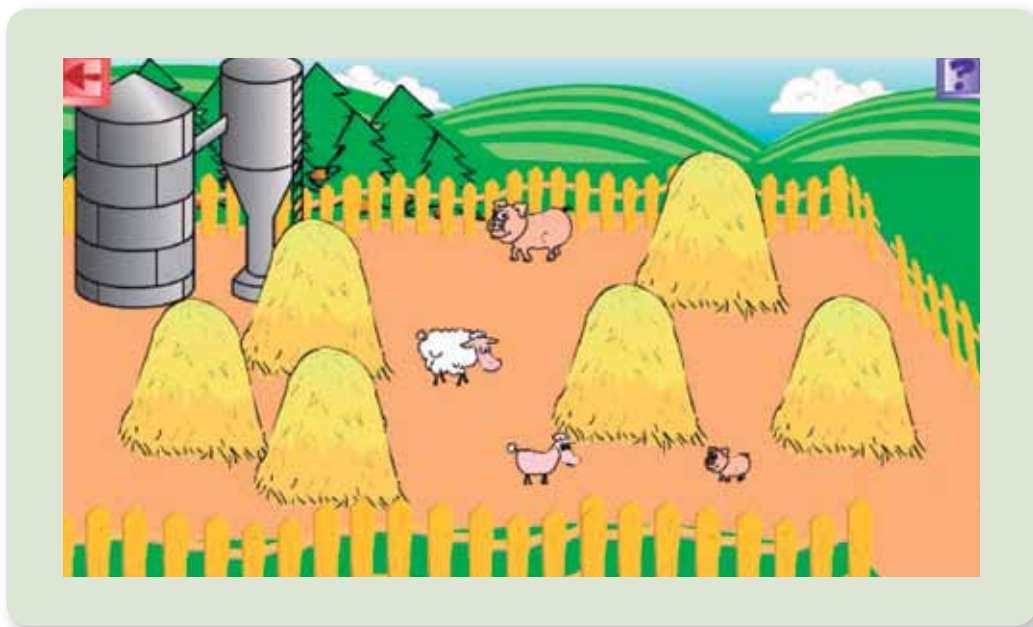
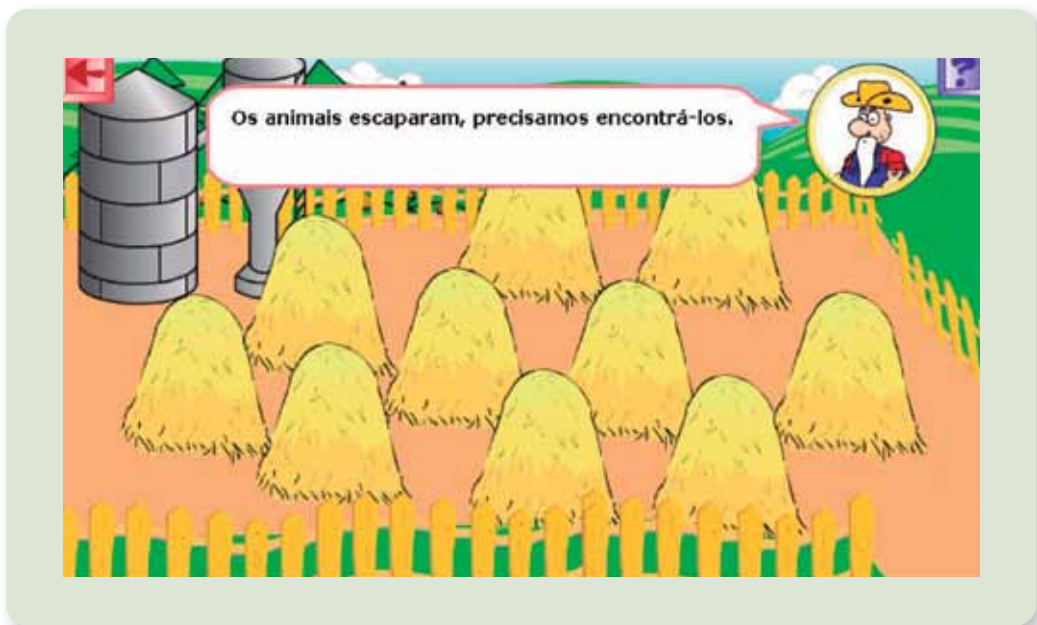
Seu Zé: A quantidade de ovelhas é maior ou menor que a de porcos? Maior – Menor

Com essas perguntas almejamos saber se os alunos já incluem classes, sua intervenção é necessária no sentido de desenvolver outras atividades que envolvam inclusão de classes caso verifique que seus alunos respondem erradamente essas questões.

Em seguida, os alunos devem separar os animais por espécie, cada uma em um cercado diferente, levando-os a refletir sobre a idéia de conjunto. Logo após devem contar novamente e, se encontrarem diferença entre a primeira e segunda contagem, devem ser levados a refletir sobre tal fato.

Alunos que não conservam número podem achar quantias diferentes e não se importar com isso. Neste momento sugere-se que o professor questione a dificuldade de contar com os animais não ordenados. Um possível questionamento pode ser: “Por que você não contou uma vaca?”. Tais momentos necessitam ser desafiadores e visam encorajar os alunos a desenvolver melhores estratégias ou adotar a sugerida (separar, ordenar).

ONDE ESTÃO OS ANIMAIS?



Esta atividade é semelhante ao jogo da memória, seu objetivo é desenvolver o pensamento lógico e numérico. Segundo Kamii (1996) o jogo da memória com figuras são mais preferíveis por duas razões: primeiro porque o conteúdo é mais interessante quando se combinam figuras ao invés de números; e segundo porque geralmente as figuras são mais diferenciadas do que os números e é mais fácil usar um esquema classificatório para lembrar onde uma certa figura foi vista pela última vez, do que lembrar onde um determinado número foi visto anteriormente.

Nesta atividade os animais e seus filhotes estarão distribuídos debaixo dos montes de feno. Clicando e arrastando um dos montes, um animal aparecerá. Então o aluno deverá tentar localizar o seu par correspondente. Inicia-se a atividade com a seguinte fala:

Seu Zé: Os animais fugiram, precisamos encontrá-los! Separe cada filhote com sua mãe.

Mensagens aparecerão de acordo com os acertos e erros do aluno.

Seu Zé: Bom Trabalho!

Seu Zé: Muito bom!

Seu Zé: Parabéns!

Seu Zé: Tente de novo!

CONTANDO OS ANIMAIS





Começamos esta atividade com a seguinte fala:

Seu Zé: Olá! Estou confuso, não sei quantos animais estão perdidos na fazenda, será que você poderia me ajudar?

Irão passar na tela vários tipos de animais, correndo pela cerca quebrada. O aluno marcará no quadro, clicando no botão correspondente (ou pressionado a tecla “A”), a quantidade de animais que ele conseguiu ver passando e clicará em “Próximo”. Uma mensagem aparecerá de acordo com a resposta do aluno:

Caso ele marque a mesma quantidade de animais que fugiram:

Seu Zé: Você marcou o número certo de animais!

Caso ele marque menos animais do que a quantidade dos que fugiram:

Seu Zé: Você marcou menos animais do que existem!

Caso ele marque mais animais do que a quantidade dos que fugiram:

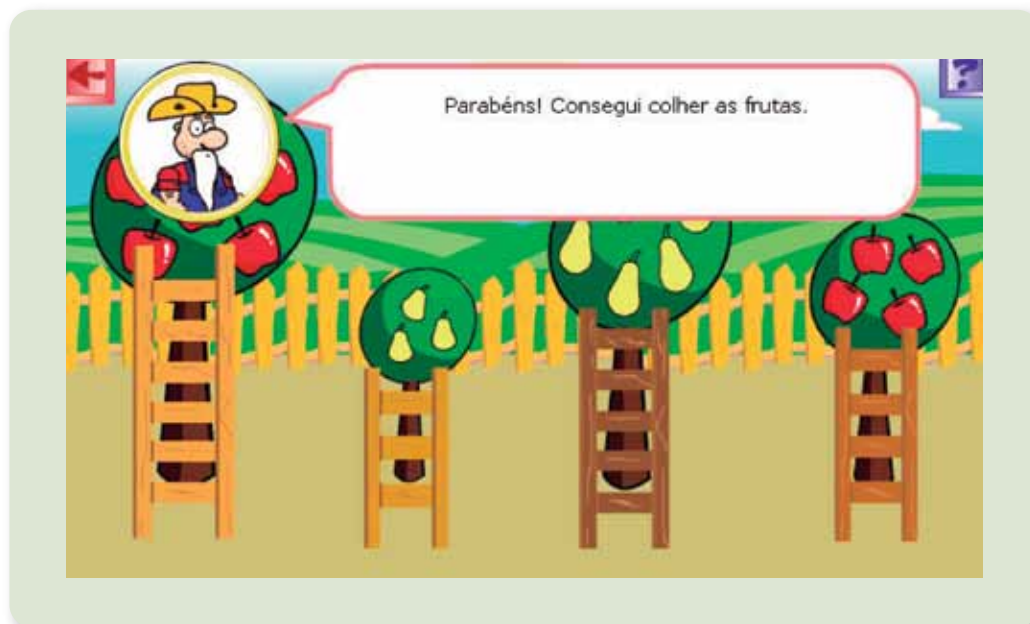
Seu Zé: Você marcou mais animais do que existem!

Esse processo se repetirá quatro vezes.

O objetivo desta atividade é o de verificar e aprimorar os conceitos de Correspondência Biunívoca e Ordenação dos alunos, pois as marcações dos alunos devem corresponder ao número de animais que passam. A partir da resposta obtida, o professor poderá questioná-los quanto aos métodos utilizados para tais marcações, encontrando os possíveis erros caso a resposta seja “marquei mais” ou “marquei menos”, objetivando construir corretamente os conceitos de Correspondência e Ordenação dos alunos.

O senso numérico está presente em todos nós e durante algum tempo é suficiente distinguir um de dois ou muitos. Deseja-se com esta atividade mostrar uma situação onde somente a percepção espacial e o senso numérico não são suficientes. Com essa atividade pretende-se levar os alunos a perceberem a necessidade da contagem.

COLHENDO FRUTAS



No cenário existem quatro árvores de diferentes tamanhos e escadas com a altura certa para cada árvore. No início, as escadas estarão dispostas de forma aleatória nas árvores e o fazendeiro diz:

Seu Zé: Para alcançar as frutas é necessário escolher a escada correta para cada árvore.

O aluno então deverá colocá-las nas respectivas árvores. Quando se arrasta uma escada da árvore a para a árvore b, as escadas trocam de posição.

Mostramos aqui uma forma diferente de corresponder e estamos relacionando os objetos com características comuns.

Questione seus alunos sobre as relações existentes entre as árvores e as escadas. Além do tamanho, existe a correspondência entre o número de frutas e o número de degraus.

ORDENANDO AS FRUTAS



A atividade inicia-se com a seguinte fala:

Seu Zé: Eu colhi essas frutas no pomar.

Seu Zé: Agora preciso que ordene os cestos, pelo número de frutas, em ordem crescente.

O aluno deve ordenar os cestos que estão sob a mesa usando o mesmo procedimento de arrastamento da atividade anterior. A quantidade de frutas em cada cesto é aleatória, e nem sempre é sequencial.

Trabalhamos nessa atividade ordenação. O fato dos números não serem seqüências pode gerar dúvidas em seus alunos. Você pode aproveitar para explicar a eles que se $a < b$ e $c > b$ então $c > a$.

DEPOIS DA ATIVIDADE

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

O professor poderá conversar com os alunos a respeito de curiosidades do tipo: qual o nome do filhote da galinha? (pintinho) E o da vaca? (bezerro) E o da ovelha? (cordeiro) O da porca? (leitão) E o da égua? (potro). Este momento é importante e sugere-se que o professor desafie bastante os alunos. Pode ser que fiquem em dúvida sobre ordem crescente e decrescente. Para tanto, é importante que professor formalize bem estes conceitos, procurando associar o que foi trabalhado com a vida cotidiana dos alunos. É possível neste momento pedir que elaborem um cenário de algum outro tema qualquer do seu próprio cotidiano, identificando algumas fases dos conceitos na vida, podendo levar os alunos a uma generalização dos conceitos aprendidos.

DICA

Com este OA outros conceitos de outras áreas do conhecimento poderão ser trabalhados, ou seja, o OA permite que se trabalhe vários conceitos disciplinares. Ciências, por exemplo, onde o professor poderá explorar assuntos sobre meio ambiente, a vida saudável e os produtos naturais que se obtém em uma fazenda. Assim poderá realizar uma comparação da vida do campo e da cidade (fatores positivos e negativos, os produtos alimentícios de uma cidade que vêm de uma fazenda, etc.), em Geografia o professor poderá trabalhar sobre as frutas produzidas na região, em Português poderá abordar a alfabetização, entre outros...

Em algumas atividades pode-se sugerir que os alunos utilizem lápis e papel para criar formas de representação alternativas.

A sua intervenção, durante as atividades, poderá ser feita de maneira que o aluno construa o seu conhecimento, questionando sempre o porquê de suas ações, para descobrir o porquê dos erros e, mesmo em caso de acerto, para verificar a real aprendizagem do aluno.

Em algumas atividades, pode-se substituir o clique do mouse por teclas correspondentes. Caso algum aluno precise de recursos para acessibilidade, o Microsoft Windows possui diversas configurações de acessibilidade, das quais destacamos:

- ★ **Lente de Aumento:** amplia uma região da tela.
 - ★ Iniciar -> Programas -> Acessórios -> Acessibilidade -> Lente de aumento
Start -> Programs -> Accessories -> Accessibility -> Magnifier
- ★ **Teclado para mouse:** possibilita mover o cursor utilizando o teclado numérico. Iniciar/Configurações/Painel de controle/Opções de Acessibilidade/Mouse/Usar as teclas para mouse
 - ★ Start/Settings/Control Panel/Acessibility Options/Mouse/Use MouseKeys

AVALIAÇÃO

Segundo Kamii (1992), a maneira de se avaliar o progresso de uma criança não depende apenas de habilidades específicas que testamos, mas também do referencial teórico. Como avaliação, o professor poderá ficar atento ao desenvolvimento da criança quanto ao trabalho em grupo. Depois da atividade, em sala de aula, o professor poderá pedir aos alunos que falem qual atividade sentiu mais dificuldade e qual foi mais fácil, para ser possível melhorar o trabalho em sala de aula, tanto no que se diz respeito ao conteúdo matemático, quanto ao tema transversal abordado. Verificamos também que segundo os PCN's os alunos serão avaliados através de procedimentos conceituais, tais como:

- ★ Comparação e ordenação de coleções pela quantidade de elementos;
- ★ Utilização de diferentes estratégias para identificar números em situações que envolvem contagens;
- ★ Observação de critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre);
- ★ Organização em agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre grandes coleções.

Ainda norteado pelos PCN's espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar o número como um instrumento para representar e resolver situações quantitativas presentes no cotidiano, bem como desenvolver noção de quantidade, utilizando procedimentos para identificar, comparar e ordenar quantidades.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Os alunos poderiam criar suas próprias atividades de acordo com o seu contexto cotidiano, ou campo de interesse, para tornar as atividades mais significativas.

PARA SABER MAIS



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 2 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KAMII, C; LIVINGSTON, S. J. **Desvendando a aritmética: Implicações da teoria de Piaget**. 6. ed. Tradução de Marta Rabioglio; Camilo F. Ghorayeb. Campinas: Papirus, 1995.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 22. ed. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1996.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HIPERLINKS:.....



EENSCER – Ensinando o cérebro. Artigos EINA – Matemática – Nível 3 Ordenação. 2012. Disponível em: <http://www.enscer.com.br/material/artigos/eina/matematica/nivel3/ordena.php>. Acesso em: 22 maio 2012.

ARAÚJO, S. S. M. M. de. **Provas operatórias**. Disponível em: http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/provas_operatoriasfotos.htm. Acesso em: 22 maio 2012.

GRUPO VIRTUOUS. Só Matemática. **História dos números**. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br/numeros.php>. Acesso em: 22 maio 2012.

OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PD)*

Lívia Raposo Bardy

Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista
(Unesp), campus de Presidente Prudente

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Doutora em Educação: Currículo e professora da Faculdade de
Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente

Klaus Schlünzen Junior

Doutor em Engenharia Elétrica e professor da Faculdade de Ciências e
Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Ivan Shirahama Loureiro de Lima

Graduando do curso de Bacharelado em Arquitetura e
Urbanismo, Universidade Estadual Paulista (Unesp)

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o sistema educacional público vigente em nosso País faz-se presente na comunidade educacional, nos profissionais que nela atuam, até a comunidade em geral constituída pelas famílias dos educandos.

Pesquisas sobre o assunto, bem como avaliações sobre o ensino no Brasil vêm sendo realizadas, como indica Druck (2003). O Sistema Nacional de Avaliação Básica da Educação Brasileira (Saeb) demonstra por meio de dados quantitativos o quanto a situação do ensino público brasileiro é preocupante.

Nesse contexto, tendo em vista a avaliação por área do conhecimento, percebe-se que uma das mais afetadas qualitativamente ao longo dos anos é a Matemática. Atribui-se tais problemas principalmente à formação inicial dos professores, uma vez que ela se apresenta

* Este texto foi publicado em: <http://midiaseducacao.blogspot.com.br/2007/11/objetos-de-aprendizagem.html> e originalmente o e-Book se encontra hospedado na Rede Interativa Virtual de Educação em: http://issuu.com/mental/docs/objetos_de_aprendizagem

fragmentada e descontextualizada, o que contribui para a dificuldade dos profissionais da educação em lidar com conteúdos nessa área do conhecimento.

Ainda no caso do ensino de Matemática, de acordo com Druck (2003), a qualidade do ensino atualmente atinge os níveis qualitativos de aprendizagem mais baixos da história educacional de nosso País. Esse resultado preocupante demonstra que deve haver um problema tanto na formação inicial e continuada dos professores dessa área, quanto no próprio sistema educacional.

A maioria da população brasileira tem grandes dificuldades em compreender conceitos básicos de Matemática, principalmente por causa do ensino descontextualizado e desconexo ao cotidiano. Não há dúvidas de que o ensino de Matemática é de extrema importância para se lidar com as situações do mundo atual, uma vez que são necessários empregar as tecnologias e os meios de informação com base em dados quantitativos e espaciais.

O processo de ensino só resulta em aprendizagem quando propicia, além da generalização na aplicação dos conceitos estudados, a troca de experiências entre os envolvidos. Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de estimulador, instigando os alunos a novas descobertas, e é o mediador que coordena as discussões das idéias que vão sendo construídas. Sendo assim, deve envolvê-los em atividades que permitam-nos refazer o percurso e reorientar suas conclusões, pois aprenderão com a chance de pensar, discutir e refletir com os colegas e com o próprio professor acerca do que lhes foi apresentado.

Considerando essa dimensão de ensino e aprendizagem, pesquisas como de Pellanda, Schlünzen & Schlünzen (2005) comprovam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitam meios que favoreçam a inclusão digital, social e até mesmo educacional de pessoas com características diferenciadas, inclusive com algum tipo de deficiência.

Nessa concepção, o Grupo de Pesquisa API, vinculado ao Núcleo de Educação Corporativa (NEC) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) Unesp, tem como principal objetivo buscar soluções para a inclusão social, digital e educacional das PD por meio de pesquisas, discussões e reflexões com base em trabalhos que abordam tal temática.

As atividades do API estendem-se a alunos provenientes ou não de instituições de ensino públicas e privadas, especializadas ou regulares, atendendo à demanda da comunidade que pretende incluir seus pares em ambientes de aprendizagem. Assim, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação estudam e aplicam temas relacionados com a inclusão das PD, em um laboratório didático de informática da Unesp, acompanhando atualmente 18 (dezoito) pessoas com: Deficiência Mental, Deficiência Física, Deficiência Visual, Atraso Cognitivo e Autismo. A faixa etária varia de 8 (oito) até 40 (quarenta) anos de idade, de ambos os sexos.

As atividades junto às PD são realizadas por alunos dos cursos de Pedagogia, Matemática, Estatística e do Programa de Pós-graduação em Educação. Os acompanhamentos ocorrem individualmente, ou seja, para cada PD há um estagiário responsável pelas atividades que são realizadas uma vez por semana, de duas a três horas/aula.

Nesse ambiente, o computador é usado como uma ferramenta de aprendizado, bem como contribui para que a criança deficiente física possa interagir com o mundo das pessoas e dos objetos (...) a atividade no computador pode ser uma importante fonte de diagnóstico da capacidade intelectual da criança deficiente, como salienta Valente (1991).

Assim, procura-se trabalhar com Projetos, em que as TIC são utilizadas para favorecer a construção do conhecimento com significado, denominada de abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS), definida por (SCHLÜNZEN, 2000). Os projetos são desenvolvidos individualmente, partindo sempre de temas relacionados ao campo de interesse de cada aluno. Tais estratégias metodológicas são adotadas por acreditarmos que elas são importantes e eficazes na formação dos alunos, uma vez que possibilitam que a aprendizagem seja significativa, uma vez que partem do interesse e contexto de cada aluno.

Paralelo ao trabalho com as PD, há uma segunda equipe do NEC que realiza pesquisas e constroem Objetos de Aprendizagem (OA). Assim, a idéia do trabalho de pesquisa é investigar a possibilidade do desenvolvimento emocional, cognitivo e afetivo das PD, utilizando um Objeto de Aprendizagem produzido pela equipe do NEC.

Nessa perspectiva, serão apresentadas as atividades desenvolvidas com três PD, visando verificar a possibilidade de uso do Objeto de Aprendizagem, identificando as potencialidades dos recursos oferecidos pelo seu uso na construção de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos para o ensino de Matemática.

2 OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA)

Os Objetos de Aprendizagem (OA) são ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem de conceitos disciplinares, disponíveis na internet. CConforme Beck (2001) são:

qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino. A principal idéia dos Objetos de Aprendizado é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espírito de programação orientada a objetos (p. 1).

Esses objetos são elaborados para serem utilizados na rede regular de ensino de todo o País, mas sua utilização ainda é limitada em razão da falta de infra-estrutura das escolas.

Porém, com o acesso cada vez maior às tecnologias, essa realidade está mudando, e é importante a existência de um vasto repositório de objetos para atender à demanda de escolas públicas brasileiras. É importante ressaltar que há a preocupação por parte de pesquisadores e educadores de que esses objetos possam ser explorados principalmente por pessoas que apresentem algum tipo de deficiência. Para tanto, é necessário pelo menos estar preocupado em torná-los acessíveis.

Como a preocupação é também com a inclusão de PD, foram trabalhadas as atividades do Objeto de Aprendizagem “Um Dia de Trabalho na Fazenda”, construído por um grupo de alunos e pesquisadores da FCT/ Unesp, com três PD que freqüentam as atividades do grupo API. Dessas PD, duas do sexo feminino têm Deficiência Física (DF) e a outra, com Deficiência Mental (DM), é do sexo masculino.

Antes de desenvolver as atividades com o Objeto de Aprendizagem, de acordo com as orientações da equipe, as estagiárias do API envolvidas no trabalho de aplicação do Objeto de Aprendizagem efetuaram a leitura do Guia do Professor. Nesse guia, há informações sobre o funcionamento do Objeto de Aprendizagem, bem como sugestões para o seu uso em sala de aula.

De acordo com o Guia do Professor, esse Objeto de Aprendizagem foi fundamentado em Kamii (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual a construção do conceito de número implica compreender algumas estruturas lógicas, tais como: classificação, ordenação, inclusão de classes e conservação do número.

Conforme indica o Guia do Professor, o Objeto de Aprendizagem “Um Dia de Trabalho na Fazenda” tem como objetivos:

- ✱ **Correspondência biunívoca:** base fundamental para a contagem, com a qual a criança deve entender que, para se contar corretamente os objetos de alguma coleção, ela deve computar apenas uma vez cada objeto;
- ✱ **Ordenação:** compreender a importância de ordenar para evitar a repetição e também não deixar de contar nenhum objeto;
- ✱ **Inclusão de classes:** entender que cada número contado inclui seus antecessores, ou seja, o último objeto contado é o número de objetos do conjunto. Os números não existem de forma isolada;
- ✱ **Conservação de número:** o aluno depois de contar um conjunto, não subtraindo ou adicionando algum elemento a esse, deve conservar a quantidade inicial de elementos mesmo que a sua disposição se altere; e
- ✱ **Relacionar conjuntos:** fazer com que as crianças coloquem todos os tipos de objetos em todas as espécies de relações.

Assim, para atingir tais objetivos os alunos são colocados diretamente com algumas situações-problema, em um contexto de uma fazenda/campo, o que colabora para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. A seguir, as atividades desenvolvidas pelas PD no uso do Objeto de Aprendizagem serão apresentadas.

3 EXPLORANDO O OBJETO DE APRENDIZAGEM “UM DIA DE TRABALHO NA FAZENDA”

Nesse tópico, além do relato das atividades realizadas pelas PD, serão abordadas também suas características principais. Vale ressaltar que os dados selecionados para serem apresentados nesse artigo são as atividades com as quais os sujeitos tiveram dificuldades em realizá-las. Os alunos serão identificados pelas siglas: A1, A2 e A3, com respondendo, respectivamente, A1 para a primeira aluna, A2 para o segundo e A3 para a terceira:

- ✱ A1 tem vinte e dois anos de idade e seu diagnóstico clínico é de Deficiência Física, especificamente Paralisia Cerebral. Isso a impossibilita de falar e sua coordenação motora nos membros superiores e inferiores é extremamente comprometida, mas possui o cognitivo razoavelmente preservado;
- ✱ A2 tem vinte e três anos e tem o diagnóstico clínico de Deficiência Mental (DM), o seu cognitivo é bem comprometido e não apresenta nenhuma dificuldade motora; e
- ✱ A3 tem dezesseis anos de idade e seu diagnóstico clínico é o de Deficiência Física, especificamente de Paralisia Cerebral, é bem comprometida motora-mente e o seu cognitivo é bastante preservado.

Os alunos A1, A2, A3 examinaram com muito cuidado a interface do Objetos de Aprendizagem antes de iniciar as atividades e as estagiárias de cada um permaneceram a seu lado apenas para encorajá-los a realizar as atividades, procurando não interferir na sua realização.

Nessa etapa, para o aluno A2 a estagiária explicava detalhadamente a interface antes de iniciar as atividades, lia novamente as instruções que o personagem da Fazenda apresentava e, feito isso, pedia para A2 repeti-las para ter a certeza de que entendera a atividade. É importante ressaltar que as pessoas com DM necessitam de maior intervenção pedagógica, por isso a mediação do professor na realização das atividades é fundamental.

As atividades escolhidas pelos alunos não seguiram uma seqüência lógica, mas praticamente todas foram realizadas.

3.1 Atividade “Separando os Animais”



Figura 1 – A atividade “Separando os Animais”

No início dessa atividade, os animais (porcos, ovelhas e vacas) estão espalhados pelo cenário. Um personagem chamado Zé questiona o usuário para contar os animais e responder a quantidade encontrada no balão de fala da personagem que permanece o tempo todo no Objeto de Aprendizagem, clicando no número correspondente a cada espécie como pode ser visualizado na Figura 1.

Zé: Quantos animais temos?

Vacas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Ovelhas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Porcos: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Seu Zé: Quantos animais temos?

Em seguida, o usuário deverá responder as seguintes questões:

Seu Zé: Aqui temos mais vacas ou porcos? Vacas – Porcos

Seu Zé: Temos mais porcos ou animais? Porcos – Animais

Seu Zé: A quantidade de ovelhas é maior ou menor que a de porcos?

Maior – Menor

De acordo com o Guia do Professor, com as perguntas anteriores almeja-se detectar se os usuários possuem a competência de incluir classes. A intervenção é necessária no sentido de desenvolver outras atividades que envolvam inclusão de classes, caso se verifique que os alunos respondem incorretamente às questões.

Em seguida, os alunos devem separar os animais por espécie, cada uma em um espaço/cercado diferente, levando-os a refletir sobre o conceito de conjunto. Após a realização dessa atividade, devem contar novamente e, se encontrarem diferença entre a primeira e segunda contagem, devem ser levados a refletir sobre os fatores que levaram a tal discrepância.

Alunos que não desenvolveram a habilidade de conservar número podem encontrar quantias diferentes e não detectar nenhum problema nisso. Nesse momento, sugere-se que o professor questione a dificuldade de contar com os animais não ordenados. Um possível questionamento pode ser: “Por que você não contou uma vaca?” Tais momentos necessitam ser desafiadores e visam encorajar os alunos a desenvolver melhores estratégias ou adotar a sugerida (separar, ordenar).

Na realização dessa atividade, A1 contou os animais e respondeu corretamente: sete vacas, cinco porcos e seis ovelhas. Assim, pode-se constatar que já compreendia o conceito de número.

Em seguida, A1 deveria separar os animais por espécie, em cada um dos três cercados. Então ela inseriu-os nos cercados, porém sem fazer a distinção das espécies. A estagiária responsável pela aluna orientou-a a separar e colocar em cada cercado uma espécie de animal. No entanto, como A1 não compreendia o conceito da palavra espécie, não conseguiu entender a sugestão da estagiária e fez sinal de que já havia terminado a atividade, pretendendo partir para outra. Ao perceber que a aluna estava ficando agitada, a estagiária respeitou o seu desejo.

Quando a mesma atividade foi escolhida por A2, a estagiária solicitou que o aluno lesse todas as perguntas com atenção. No desenvolvimento das atividades, ele responde as três primeiras questões corretamente, mas passou pelas duas últimas sem ler. Nesse momento, a estagiária solicitou que o aluno realizasse novamente a atividade desde o início, fazendo a leitura do que estava sendo solicitado. Depois de muito esforço o aluno realizou as atividades.

No momento de separar os animais por espécie, a estagiária responsável pelo aluno percebe que deveria incentivá-lo a colocar todos os animais dentro do cercado. Ele realizou a ação sem distinguir as espécies. Depois de um certo tempo A2 entende o que lhe é proposto, mas não consegue obter sucesso na realização da atividade.

Como pode ser observado, as dificuldades apresentadas pelos alunos estão mais relacionadas à compreensão do enunciado sobre o que está sendo solicitado. A seguir, será apresentada a atividade “Ordenando as Frutas”.

3.2 Atividade “Ordenando as frutas”

A atividade “Ordenando as Frutas” inicia-se com a seguinte fala:

Seu Zé: Eu colhi essas frutas no pomar.

Seu Zé: Agora preciso que ordene os cestos, pelo número de frutas, em ordem crescente.

Assim, o aluno deve ordenar os cestos que estão sobre a mesa, arrastando-os e disponibilizando-os de tal modo que o número das frutas nos cestos fique em ordem crescente. Ressalta-se que cada vez que o aluno realiza essa atividade a quantidade de frutas em cada cesto muda aleatoriamente. Nessa atividade A1, apresentou dificuldades por ter entendido que a ordenação deveria ser por tamanho. Após ter compreendido que era por número, realizou-a sem problemas. A2 também encontrou dificuldades para realizar essa atividade, novamente necessitando da intervenção da estagiária, pois também não compreendia que deveria organizar as frutas por número, organizando-as inicialmente por tamanho. Ele sinalizou que deveria deixá-las da maior (no caso, melancias) para a menor. Nesse sentido, a estagiária solicitou que A2 contasse o número de frutas em cada cesto e as organizasse de uma quantidade menor de frutas para uma maior. Depois de algumas tentativas, A2 compreendeu o propósito da atividade e conseguiu realizá-la a contento. Aqui fica claro o quanto a mediação do educador é importante para que o aluno principalmente com esse tipo de patologia compreenda e adquira conceitos.

A3 realizou a atividade sem apresentar dificuldades de compreensão. Nesse momento, percebemos que suas dificuldades em realizar as atividades eram com relação ao uso do mouse, em razão de problemas em sua motricidade fina. Logo, identificamos que, apesar da aluna obter sucesso na resolução dos problemas, ela necessita da utilização do concreto, pois dessa forma fica mais segura em relação ao resultado, utilizando um menor tempo para encontrar a solução, o que foi concluído por ter aplicado atividades na folha de papel.

3.3 Atividade “Esconde-Esconde no Galinheiro”

A atividade “Esconde-Esconde no Galinheiro” inicia-se com uma fala da personagem “Seu Zé”:

Seu Zé: A galinha está chocando os ovos há 21 dias. Os pintinhos estão prestes a nascer.

Seu Zé: Olhe lá, os pintinhos nasceram e estão fugindo!

No início da atividade, temos uma animação na qual os ovos quebram-se, e os pintinhos saem dos ovos e espalham-se por todo o galinheiro. Em seguida, a galinha, mãe dos pintinhos, fala sobre a atividade:

Galinha: Ajude-me a encontrar meus pintinhos e colocá-los no ninho?

Assim, o usuário deve procurar os pintinhos atrás dos objetos do cenário, lembrando-se que o número de pintinhos a serem encontrados é igual ao número de ovos quebrados, reforçando o conceito trabalhado na atividade anterior.

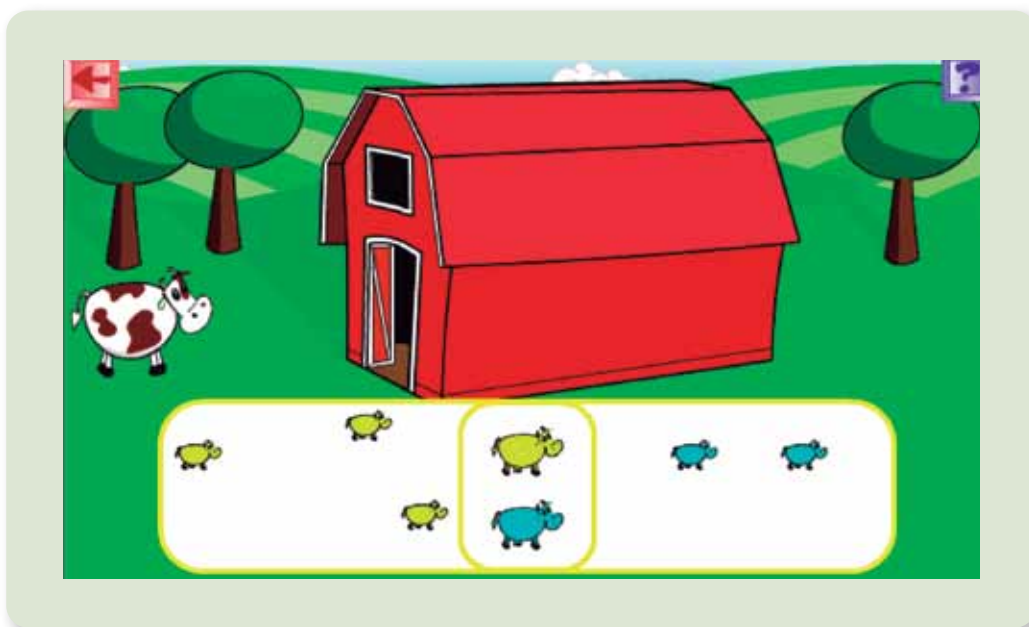
Ao clicar no botão “Sair” podem aparecer as falas:

Galinha: Muito obrigada por encontrar meus pintinhos! (Se foram encontrados todos os pintinhos).

Galinha: Todos os pintinhos já foram encontrados? (Se não foram encontrados todos os pintinhos).

A2 realizou esta atividade por duas vezes durante um tempo significativo, pois não conseguia compreender que precisava mover os objetos para encontrar os pintinhos. A estagiária explicou o objetivo da atividade e solicitou que o aluno movesse os objetos para encontrar os pintinhos. Percebendo que era possível mover todos os objetos, A2 encontrou alguns pintinhos. O aluno foi instigado a comparar a quantidade de pintinhos com a quantidade de ovos quebrados, para que pudesse perceber se já havia encontrado todos os pintinhos.

3.4 Atividade “Curral”



A Figura 2 ilustra a tela que precede a atividade denominada “Curral”:

Ao abrir a atividade, a personagem principal fala ao usuário:

Seu Zé: As vacas vão comer no curral, depois deverão voltar ao pasto. Observe se nenhuma delas ficou no curral.

Assim, as vacas estão voltando do pasto e dirigindo-se ao curral onde se alimentarão. O usuário deve comparar a quantidade de vacas que entrou no curral com a que saiu.

O conceito abordado nessa atividade é o de associação um a um. Para cada vaca que entra, o aluno clica no ícone da vaca amarela (ou pressiona a tecla “E”) e imediatamente uma vaca aparece no quadro esquerdo. O procedimento é idêntico para as vacas que saem, com o ícone da vaca azul (tecla “S”).

Após todas as vacas entrarem/saírem, a tela muda. Na nova etapa, o aluno pode arrastar os ícones das vacas que estão nos quadros de entrada e saída para o centro da tela, em que pode associar, termo-a-termo, os dois conjuntos, colocando um ícone de uma vaca que entrou próximo a um de uma vaca que saiu. Em seguida, o usuário é questionado pela personagem mais uma vez.

Seu Zé: Compare a quantidade de vacas que entrou com a que saiu.

Todas as vacas saíram do curral? Sim/Não

Após responder a pergunta, a tela muda novamente. Aparece a visão interna do curral, na qual é possível verificar se realmente existem vacas lá dentro ou não. Uma das seguintes mensagens será exibida:

Seu Zé: Ainda há x vacas no curral! (Se houver alguma vaca dentro do curral)

Seu Zé: Não havia nenhuma vaca no curral! (Se não houver vaca dentro do curral).

A2 realizou a atividade “Curral” duas vezes, e a estagiária decidiu estabelecer uma relação com ele a partir das cores dos botões que indicam quando as vacas entram e saem do curral (azul quando entra e amarelo quando sai). A estagiária, detectando que o aluno não conseguiu compreender o objetivo da atividade, mais uma vez, atentou-o para a relação das cores (amarelo e azul) com as vacas que entravam e saíam do curral, respectivamente. O aluno continuou com dificuldade em compreender a atividade e a estagiária decidiu fazê-la com o intuito de que o aluno compreendesse a partir de sua ação, usando os conceitos da Zona Proximal de Desenvolvimento de Vygotsky. Ela também colaborou com o aluno pedindo a ele que comparasse o número de divisões com o número de tipos de animais.

Várias tentativas foram realizadas, mas infelizmente o aluno não conseguiu compreender o que era solicitado na atividade. Assim, a estagiária percebeu a dificuldade do aluno em relacionar as cores com os animais, simultaneamente. No caso de pessoas com DM, tal atividade pode ser uma excelente ferramenta no sentido de auxiliar o educador a trabalhar com as dificuldades graves de aprendizagem e conceitualização.

Um dos fatos que percebemos é que essa atividade não traz informações claras sobre a relação entre as cores e os animais que entram ou saem do curral, e tal perspectiva presente no Guia do Professor deve ser analisada antes do início da atividade, para evitar conflitos de compreensão nos alunos.

Por sua vez, A3 realizou todas as atividades sem problemas conceituais, as suas dificuldades foram apenas em manusear o mouse em razão do seu comprometimento motor, entretanto, não prejudicou o uso do Objeto de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados obtidos em cada uma das atividades realizadas por A1, A2 e A3, ficou evidente que é importante e possível trabalhar o Objeto de Aprendizagem “Um Dia de Trabalho na Fazenda” com os alunos com deficiência para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

Nesse estudo com pessoas com deficiência mental, foram detectadas dificuldades de lidar com situações abstratas e com a compreensão do que lhe era solicitado. Com o uso do Objeto de Aprendizagem, o aluno A2 conseguiu presenciar situações contextualizadas, o que facilitou o aprendizado e o melhor diagnóstico de suas dificuldades.

Antes de realizar as atividades com o Objeto de Aprendizagem, A3 resolveu problemas similares aos apresentados pelo objeto em uma folha de papel. Ficou evidente que A3 teve mais prazer e facilidade em realizar as atividades com o Objeto de Aprendizagem, com o auxílio de imagens, falas, enfim, de todos os recursos que uma mídia digital oferece, diferentes da folha de papel. Embora tenha conseguido resolver os problemas na folha de papel, o tempo gasto foi consideravelmente maior que quando utilizou o Objeto de Aprendizagem. Assim, o emprego do Objeto de Aprendizagem foi tão significativo para ela que mencionou a intenção de que outros alunos utilizassem-no. Relatou inclusive que as falas e as figuras que o Objeto de Aprendizagem apresenta são bonitas, divertidas e expressivas.

Durante toda a aplicação das atividades, foi possível perceber que o Guia do Professor é muito claro, de fácil entendimento e útil, principalmente na aprendizagem dos conceitos matemáticos que são propostos, evidenciando sua importância para a mediação pedagógica.

Tendo em vista que muitos alunos e, para tal caso, as PD têm necessidade de manusear o concreto para resolver as situações-problemas que lhe são apresentadas, os OA mais uma vez favorecem tal processo. Dessa forma, com o auxílio dos OA em ambientes de aprendizagem, o professor consegue usá-los como ferramenta auxiliar e complementar, mesmo que não tenham sido implementado para esse público.

Sob um aspecto de comunicação, as imagens do Objeto de Aprendizagem e a interação com as falas da personagem principal e também da galinha que aparece em uma das atividades despertam o interesse dos usuários, uma vez que a aprendizagem é trabalhada de maneira lúdica, trazendo maior prazer e significado a aquilo que se pretende ensinar.

Outro fator importante no uso de Objeto de Aprendizagem por PD é que nos OA não há uma barreira rígida de tempo e espaço. A aprendizagem pode ocorrer de acordo com o ritmo de cada um, bem como a ordem das atividades pode ser determinada pelo próprio usuário. Ele pode inclusive realizar uma ou mais atividades quantas vezes quiser ou forem necessárias.

Enfim, a aplicação das atividades foi muito significativa, e confirmou a crença de que recursos digitais devem ser disseminados no Brasil inteiro para o trabalho com alunos com deficiência ou não, enfim, para atender à diversidade de pessoas, de ritmos, criando estratégias facilitadoras, possibilitadas principalmente pelo trabalho com projetos ou centros de interesse.

Além disso, reitera-se a importância do mediador, especialmente quando o usuário do Objeto de Aprendizagem for um PD, bem como o Guia do Professor.

Essas são algumas considerações elaboradas a partir da aplicação e reflexão sobre as atividades do Objeto de Aprendizagem “Um Dia de Trabalho na Fazenda” desenvolvidas com pessoas com deficiência. Na condição de futuros educadores, desejamos que o uso de Objeto de Aprendizagem em contextos escolares seja cada vez mais disseminado.

REFERÊNCIAS.....



ALMEIDA, M. E. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: Proem, 2001.

BECK, R. J. **Learning Objects: What?** Center for International Education. University of Wisconsin. Milwaukee, 2001.

DRUCK, S. O drama do ensino da matemática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 mar. 2003. Folha Online, Sinapse Online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtml>. Acesso em: 22 maio 2012.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JR., K. **Inclusão Digital: Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (Org). **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

ENDEREÇOS PARA CORRESPONDÊNCIA.....



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) Departamento de Matemática Estatística e Computação (DMEC) Núcleo de Educação Corporativa (NEC) Rua Roberto Simonsen, 305 – CEP 19060-900 – Presidente Prudente (SP) Fone: (18) 3229 5316 – Fax: (18) 3221 8333

E-mail: elisa@fct.unesp.br

Agradecimentos: Alexandre Fioravante de Siqueira e Lívia Maria Coelho Martins Ribeiro pela colaboração no registro das atividades com os alunos.



AGENDA DA QUARTA SEMANA – PARTE IV

De 18/06/2012 a 24/06/2012

Que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino regular inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, recebendo o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral com vistas a facilitar sua efetiva educação (ONU, 2006).

Caro aluno!

A **quarta parte** do Eixo Articulador – “Educação Inclusiva e Especial” irá subsidiar o desenvolvimento dos Planos de Ensino Inclusivos, elaborados ao longo das semanas anteriores, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. As estratégias e os recursos conhecidos nas atividades anteriores serão articulados aos conteúdos propostos pelas disciplinas Conteúdo e Didática de Educação Física e Matemática.

A Educação Inclusiva pressupõe novas perspectivas metodológicas por parte do educador o qual planeja as atividades de ensino de forma a valorizar as diferenças, oportunizar aos estudantes descobrirem suas habilidades, capacidades e potencialidades, e oferecer reais condições para que todos participem do contexto escolar. Para tanto, devemos analisar os currículos e os métodos de ensino, incentivando os estudantes a serem sujeitos participantes de todas as etapas do processo, desde a sua concepção até a reflexão final sobre as vivências desencadeadas, os resultados obtidos e a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, **a quarta parte do Eixo** será desenvolvida no período de **18 a 24 de junho de 2012**. Entretanto, oferecemos a possibilidade de entrega das atividades, sem desconto de nota, até o **dia 01 de julho de 2012, às 23h55**. Mas, atenção! Semana que vem (**25/06 a 01/07/2012**) teremos outras atividades programadas, inclusive provas substitutivas. Então, não deixem as tarefas se acumularem. Atividades entregues, após esse prazo, não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixe para postá-las de última hora.

Reiteramos a importância do empenho na realização das atividades desse Eixo, visto que sua média final valerá 50% da média da disciplina D24 – Libras.

Veja a seguir as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 18/06/2012 – 2ª feira



Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 03 – “Superdotação: o talento na escola”.

Atividade 28 – Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor.



7º Período Virtual – 19 e 20/06/2012 – 3ª e 4ª feira

Atividade 29 – Exploração do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”, e leitura do texto 05 – “Guia do Professor – Fazenda Rived”.



8ª Aula Presencial – 21/06/2012 – 5ª feira

Atividade 30 (Avaliativa) – Apresentação do Plano de Ensino Inclusivo desenvolvido na atividade 26 e dos principais aspectos identificados na atividade 28.



8º Período Virtual – 22, 23 e 24/06/2012 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 31 – Leitura do texto 06 – Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD).

Atividade 32 – Assistir ao vídeo complementar – Inclusão: uma escola para todos.

Atividade 33* – Aplicação de um dos Planos de Ensino Inclusivo elaborado ao longo do Eixo.

Importante (*) – A postagem do Relato Analítico referente à Atividade 33, poderá ser feita até o dia 25 de outubro de 2012. Esta atividade é pré-requisito para a avaliação da Atividade 34.

Qualquer problema, por favor, entre em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – Laboratório – 18/06/2012



Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática

Reúnam-se com seus colegas de grupo e explorem o Portal do Professor, buscando Planos de Aulas relacionados às áreas e aos conteúdos trabalhados nas Disciplinas D19 e D20. Escolham um tema que possa ser trabalhado ao menos em uma das duas áreas ou nas duas e o analise. Acrescentem os conteúdos aos Planos de Ensino Inclusivos, anteriormente desenvolvidos ao longo do Eixo. Em síntese, retomem e reelaborem o Roteiro 01 – “*Elaborando um Plano de Ensino*”, considerando a área selecionada e a realidade da sua sala de aula ou da escola. Reflitam sobre os aspectos que são contemplados nos planos de aula do Portal do Professor e que podem ser acrescentados ao Plano de Ensino Inclusivo do grupo. Elaborem o planejamento de um trabalho inclusivo diferenciado, referente ao componente curricular de Educação Física e/ou de Matemática.

Importante: Essa atividade se fundamenta na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro do grupo, considerando sua área de atuação profissional. Lembrem-se de que o foco é a aprendizagem do aluno, o desenvolvimento do seu potencial e suas habilidades, dentro do seu contexto. Diante disto, procurem articular os conhecimentos e as experiências para a elaboração de um plano de ensino inclusivo que valorize a diversidade humana dos estudantes. Aproveitem este momento para dialogarem com os membros do seu grupo e os orientadores de disciplina.

Publiquem seu arquivo reelaborado no [Portfólio de Grupo](#), com o título [Eixo_Atividade26](#).

Importante: Anotem os endereços dos Planos de Aula visitados. Vocês utilizarão essa informação na Atividade 28.

Atividade 27 – Assistir ao vídeo 03 – “Superdotação: o talento na escola”

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 03 – “*Superdotação: o talento na escola*”, que a UNIVESP TV preparou para abordar o tema.

Esse vídeo mostra experiências de inclusão escolar e atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação. Nele são explicitadas as impressões dos próprios estudantes em relação aos conteúdos escolares e outros conhecimentos construídos no projeto do qual participam, vinculadas às definições sobre suas características e ao depoimento de profissionais envolvidos.

Procurem identificar no perfil desses estudantes quais são as principais necessidades relacionadas à forma como lidamos com os conteúdos curriculares em nossas escolas. Reflitam sobre: Por que é difícil trabalhar com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na escola? Os educadores da sua escola falham no trabalho com essa população que tem o cognitivo preservado e altamente desenvolvido? O que poderíamos modificar para que tal fator não ocorra? Com base nesses questionamentos analisem como poderia ser o trabalho pedagógico aproveitando as capacidades cognitivas desses estudantes. Reflitam se o plano de aula que vocês estão elaborando ao longo do eixo é capaz valorizar o potencial destes alunos.

Vocês podem acessá-lo, também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos](#) ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Atividade 28 - Relato Analítico dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor

Nessa atividade, o grupo deverá elaborar um Relato Analítico do trabalho realizado na [Atividade 26](#). Para tanto, façam uma análise dos Planos de Aula encontrados no Portal do Professor, releiam-nos e procurem identificar o que foi possível encontrar de relações ou incompatibilidades entre eles e o Plano de Ensino do Eixo Articulador. Apresentem o que há de comum entre os dois. Expliquem o que há de diferente entre eles. Para concluir, façam considerações a partir do que responderam anteriormente, apontando de que forma esses recursos de planejamento podem se articular para favorecer a prática pedagógica do professor e garantir um ensino que valorize a diversidade humana, principalmente as pessoas que são consideradas com altas habilidades/superdotação.

Essa atividade tem a finalidade de auxiliá-los a perceber melhor se há ou não diferenças entre as formas de planejamento da ação pedagógica no trabalho com conteúdos específicos de diferentes áreas. Pretende-se também que compreendam a temática que está sendo discutida no Eixo Articulador relacionada às áreas e aos conteúdos trabalhados nas Disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática. Objetiva-se, ainda, que observem

se estes planejamentos são capazes de valorizar a inteligência corporal, cenestésica e lógico-matemática.

Publiquem o trabalho no **Portfólio de Grupo**, com o título **Eixo_Atividade28**, até o final da aula, configurando uma atividade presencial. Posteriormente, o grupo terá a oportunidade de fazer as correções necessárias.

7º Período Virtual – 19 e 20/06/2012

Atividade 29 – Exploração do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived” e leitura do texto 05 – “Guia do Professor – Fazenda Rived”

Explore o Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”, que pode ser acessado por meio do *link*: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/15134>.

Leia o texto 05 – “*Guia do Professor – Fazenda Rived*”. Para que compreenda melhor as informações desse texto, realize, inicialmente, a leitura integral e, depois, faça uma releitura anotando e/ou grifando as ideias principais.

Texto disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

8ª Aula Presencial – 21/06/2012

Atividade 30 (Avaliativa) – Apresentação do Plano de Ensino Inclusivo desenvolvido na atividade 26 e dos principais aspectos identificados na atividade 28

Reúnam-se com os colegas dos grupos formados na **Atividade 26 – Articulando conceitos com as disciplinas D19 – Conteúdo e Didática de Educação Física e D20 – Conteúdo e Didática de Matemática** e, com base na exploração do *software* “Fazenda Rived”, retomem e aprimorem, se possível, seu “**Plano de Ensino Inclusivo**”.

Em seguida, apresentem o resultado do trabalho para a classe, considerando os seguintes aspectos:

- ✱ Membros do grupo:
- ✱ Público-alvo (Ano e Quantidade de Alunos):
- ✱ Deficiência que o(s) aluno(s) tem(têm):
- ✱ Componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física etc.):

- * Objetivos (Para que ensinar o conteúdo proposto?):
- * Justificativa (Por que ensinar o conteúdo proposto?):

Conteúdo a ser trabalhado em sala de aula:

- * Estratégias e Recursos (Como o conteúdo foi ensinado? Que estratégias foram usadas para valorizar a diversidade humana dos alunos?):
- * Avaliação (Como o futuro professor avalia a aprendizagem dos alunos, com esta nova perspectiva?):
- * Aprendizagem do Grupo com Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação da Atividade 26:

Finalizem a apresentação com os principais aspectos identificados na atividade 28, indicando o que há de comum e de divergente entre os Planos de Aula analisados do Portal do Professor, e o Plano de Ensino do Eixo Articulador. Concluam a apresentação indicando a análise do grupo sobre a forma como as duas estratégias de planejamento podem ser articuladas para melhorar o fazer pedagógico do educador, de modo a garantir um ensino que envolva e valorize a todos.

Façam eventuais correções ou complementações após a apresentação e diálogo com a sala. Em seguida, postem o trabalho aprimorado no [Portfólio do Grupo](#), com o título [Eixo_Atividade30](#). Não se esqueçam de associá-lo à avaliação.

Importante: Observe que a avaliação da atividade 30 se refere ao aprimoramento e à apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo da semana.

[Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.](#)

Valor da nota: 10,00 Peso: 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Relacionar o conteúdo do Eixo Articulador ao das disciplinas de Conteúdos e Didática de Educação Física e Matemática.
- Elaborar um plano de ensino inclusivo em uma perspectiva multidisciplinar.
- Incentivar o trabalho coletivo e colaborativo na formação de professores.
- Propiciar momentos de socialização de experiências e discussão sobre o conteúdo específico e pedagógico entre os alunos.

Critérios de avaliação:

- Debate e socialização de ideias e experiências na classe.
- Cumprimento da proposta.
- Produção textual (Manual do Aluno).
- Entrega no prazo estabelecido.

Prazo de entrega:

- Período de desenvolvimento das atividades – de 18/06 a 24/06/2012.
- Término da entrega - 01/07/2012.

Atenção: Fique atento ao período de entrega das atividades, pois não está previsto um período de recuperação de prazo para as atividades propostas essa semana.

8º Período Virtual – 22, 23 e 24/06/2012

Atividade 31 – Leitura do texto 06 – Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD)

Leia o texto 06 – “*Os Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (PD)*”, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** e/ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Vamos ampliar a compreensão sobre as possibilidades de uso dos objetos de aprendizagem no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE). O texto apresenta, de modo geral, os trabalhos desenvolvidos por um grupo de pesquisa junto a pessoas com deficiência (PD) em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. Mais pontualmente, fornece os resultados de uma experiência desenvolvida com três PD, visando verificar a possibilidade de uso do Objeto de Aprendizagem “Fazenda Rived”. Ele também identifica quais são as potencialidades dos recursos digitais na construção de ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos para o ensino de Matemática. Reflita sobre a possibilidade e como usar o recurso com pessoas com altas habilidades/superdotação.

Para que o texto seja bem compreendido, realize uma leitura integral e, depois, uma releitura. Faça anotações em suas margens e/ou grife suas ideias principais, além dos pontos que deseja colocar em discussão em classe.

O acesso à obra completa em que o texto está publicado pode ser feito por meio do seguinte link: <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>.

Atividade 32 - Assistir ao vídeo complementar – Inclusão: uma escola para todos

Assista ao vídeo complementar “Inclusão: uma escola para todos”, que pode ser acessado por meio do *link* <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=989>

O vídeo apresenta depoimentos de EPAEE incluídos em escolas da rede pública de ensino regular, e relatos dos pais, familiares, professores e gestores envolvidos nesse processo. Além disso, destaca a política de inclusão educacional fundamentada no princípio da diversidade humana e de uma educação de qualidade para todos.

Aproveite para observar, nas experiências relatadas, os avanços que o processo de inclusão escolar proporciona, sendo necessário aos sistemas educacionais a organização de Projetos Pedagógicos voltados para a atenção às especificidades das crianças.

Além disso, ao assistir o vídeo, reflita sobre qual era o seu pensamento anterior a ele sobre a inclusão. Vendo o depoimento dos estudantes, dos pais e principalmente dos professores, você acredita na possibilidade de incluir estes estudantes? Qual é o sentimento que essa experiência despertou em você? Você está preparado para este desafio enquanto educador? O que é preciso, aos profissionais de cada segmento envolvido (gestores, professores, pais, alunos) para que tenhamos sucesso na inclusão dos EPAEE?

Reflita: Você quer e sente-se preparado para incluir? Justifique sua resposta. Caso a resposta seja afirmativa, explicita “como”, e se for negativa, o “porquê”.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_Atividade 32](#) e o deixem [Totalmente Compartilhado](#).

Atividade 33 – Aplicação de um dos Planos de Ensino Inclusivo, elaborado ao longo do Eixo

Vamos encerrar as atividades da quarta parte do Eixo Articulador. É hora de colocar em prática todo o conhecimento construído ao longo do percurso. Vamos desenvolver em sala de aula (ou na escola) uma das propostas do Plano de Ensino Inclusivo. Até agora, as atividades foram desenvolvidas coletivamente, mas chegou o seu momento de atuar. A partir do plano do seu grupo, realize uma adaptação que atenda às características de seu contexto ou de sua realidade de atuação.

Depois de ter elaborado, refletido e aprimorado seu Plano de Ensino Inclusivo, conforme os diferentes componentes curriculares, você deverá desenvolvê-lo em seu

contexto escolar. Se preferir, pode também fazer adequações para articulá-lo com os componentes curriculares das próximas disciplinas do Bloco 02, ou seja, D21 – História, D22 – Geografia e D23 – Ciências e Saúde.

Você deverá pensar na adequação de um Plano de Ensino Inclusivo de modo a incentivar e orientar a equipe escolar (professores, gestores, estudantes, pais e funcionários) na construção de uma escola inclusiva. Para aqueles que estão em exercício na sala de aula, o trabalho deverá envolver seus próprios alunos e, se possível, mais de uma disciplina em parceria com outros pares. Aqueles que estão vinculados à gestão escolar deverão propor o trabalho em parceria com um ou mais professores da sua escola, a fim de que desenvolvam a sua proposta em sala de aula. Assim, poderá incentivar, acompanhar e orientar esse processo, tendo também como foco os resultados do desenvolvimento.

Após o desenvolvimento de seu Plano de Ensino Inclusivo, elabore um relato analítico, contemplando os seguintes itens:

- * Nome do autor.
- * Data da atividade.
- * Duração.
- * Público-alvo (*ano e quantidade de alunos*).
- * Componentes curriculares trabalhados:
- * Atividades realizadas (*O que foi realizado?*).
- * Finalidade das atividades (*Para que fazer? – O que se espera que os alunos aprendam com essa ação?*).
- * Justificativa para desenvolvimento de cada atividade e da contribuição da proposta para o aluno (*Por que desenvolver a atividade?*).
- * Registro da experiência (*Desenvolvimento e Resultados*). Lembre-se de que refletir é o eixo deste trabalho, tanto no momento de produzir e rever o plano de ensino inclusivo, quanto no de desenvolvê-lo com os alunos (ou professores). Dessa forma, reflita sobre o desenvolvimento do Plano de Ensino Inclusivo em seu contexto escolar (pense em como tem orientado os alunos, quais intervenções foram necessárias no desenvolvimento do plano, que diálogos e reflexões sobre a ação foram realizados etc. Caso tenha um aluno incluído, insira as estratégias desenvolvidas). Não basta descrever o que você vai fazer ou o que fez, é preciso refletir sobre todos os pontos do desenvolvimento do plano de ensino inclusivo. Sinta-se livre para escrever, não tenha medo!

Poste seu trabalho no [Portfólio Individual](#), com o título [Eixo_Atividade33](#), até o dia 25 de outubro de 2012, pois essa atividade é pré-requisito para a avaliação da Atividade 34 (primeira atividade da 5ª parte do Eixo).



CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Professora autora:

TERESA MALATIAN

- ▶ Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP / Franca.

Bloco 2

Didática dos Conteúdos

Disciplina 21

Conteúdos e Didática de História

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Este Caderno foi elaborado com a intenção de contribuir para a reflexão sobre questões e temas pertinentes à História e ao seu ensino/aprendizagem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com esse intuito, apresenta diversas propostas teórico-metodológicas, relacionadas à atuação docente em sala de aula. Seu ponto de partida consiste no conhecimento historiográfico que norteia escolhas curriculares presentes na delimitação de objetivos, conteúdos, metodologias e materiais didáticos.

A formação do professor de História, iniciada desde os bancos escolares e continuada ao longo da prática docente, ocupa papel fundamental nessas reflexões, pois com ela adquirem-se perspectivas interpretativas, despertam-se interesses e desenvolvem-se aptidões para a construção de saberes e modos de agir em sala de aula.

Com este material, espera-se contribuir para a superação de posturas homogeneizadoras sobre o conhecimento histórico, as quais interpretam os acontecimentos do passado da vida dos homens em sociedade em perspectiva de verdade única, distante da pluralidade de ideias, de interpretações por vezes conflitantes e debates que deles decorrem. A proposta de ensino da disciplina aqui apresentada contempla a pesquisa, a descoberta e a reflexão crítica, além de propor tratamento didático de alguns conteúdos considerados indispensáveis ao conhecimento no campo da História.

Formado pela compreensão dos caminhos da produção do conhecimento histórico, o professor poderá atuar como transmissor de conteúdos estáticos, além de percorrer, em sala de aula, os procedimentos essenciais à formação de seus alunos no sentido de melhor abordarem diferentes experiências históricas, vividas por múltiplas sociedades, em tempos diversos.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA

Considerar o ensino de História a partir de expectativas de aprendizagem norteadas pela perspectiva da conexão da experiência humana no tempo e no espaço, em integração com a natureza. Os conceitos estruturantes da disciplina, como tempo histórico, espaço social, modos de vida em perspectiva da cultura específica de cada sociedade, serão assim relacionados à atividade memorialística dos homens que integra a memória socialmente construída.

A preocupação com a cidadania leva à abordagem do respeito à diversidade de saberes, povos e culturas, tanto em termos cognitivos, como de tratamento de valores e atitudes a serem desenvolvidos com os alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA

- ✱ Nortear a construção do conhecimento para a especificidade do ensino de História na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.
- ✱ Identificar problemáticas do cotidiano dos alunos a serem estudadas em dimensões históricas.
- ✱ Contribuir para que o ensino/aprendizagem de História signifique:
 - ✱ desenvolver o senso de historicidade, cuja construção se processa em campo social que ultrapassa o ambiente escolar;
 - ✱ considerar em perspectiva crítica o campo da memória/história que põe em disputa os significados do passado/presente/futuro;
 - ✱ colocar em discussão a experiência e as referências históricas em diálogo com as experiências, e referências dos sujeitos históricos do passado.
- ✱ Valorizar positivamente a diversidade dos sujeitos históricos, de vivências, culturas, projetos, representações de mundo, valores.
- ✱ Contribuir para que o professor das séries iniciais da Educação Básica possa interpretar e confrontar diferentes registros das vivências humanas que se expressam em diferentes linguagens, buscando desvendar as articulações e os processos sociais nos quais foram construídos.
- ✱ Trabalhar com os dados da observação, ultrapassando a experiência imediata e desenvolvendo uma prática de reflexão comprometida com o tempo presente.
- ✱ Apresentar diferentes concepções de tempo que incorporem noções de ruptura, descontinuidade, ritmos diferenciados, rompendo com a ideia de um tempo único, contínuo e evolutivo.

- * Indagar como os homens experimentam, no tempo presente vivido, as condições herdadas do passado e delineiam projetos, e possibilidades de futuro.
- * Perceber que a temporalidade pode ser apreendida a partir de vivências pessoais e de grupos, portanto como objeto de cultura, diversamente construído pelas sociedades em tempos e espaços diferentes.

A construção do saber histórico escolar, assim direcionado, transforma-se no locus articulador de conflitos, contradições e formas culturais de resistência. O não-dito tem tanto peso quanto o explicitado na formação da consciência histórica do aluno, cabendo ao professor posicionar-se diante de seu tempo. O caráter formativo da disciplina reforça para o graduando seu papel educador e dimensiona sua relevância na construção de identidades e da cidadania.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- * ARIÉS, P. **O tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- * BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- * BITTENCOURT, C. M. et al. (Org.). **Ensino de História – A criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.
- * BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2002.
- * BURKE, P. **A escola dos Annales**. São Paulo: UNESP, 1997.
- * CERRI, L.F. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- * CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- * CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Vozes: Petrópolis, 2009.
- * CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- * CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- * CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Orgs.). **Questões para a história do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

- * DOSSE, F. **A História em migalhas**. Bauru: EDUSC, 2003.
- * DOSSE, F. **O desafio biográfico** – escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2003.
- * FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005.
- * FONSECA, S. G. **Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- * HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- * HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- * HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins, 2001.
- * KOSELLECK, R. **Futuro pasado**. Para uma semântica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.
- * PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- * RIOUX, J.-P.; SIRINELLI, J.-F. **Por uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1997.
- * RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Teresa Malatian

Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Franca

RESUMO: O percurso metodológico da constituição da História como conhecimento científico desde o século XIX é abordado neste texto, com destaque para a Historiografia francesa em suas diversas interpretações. A História cultural completa a trajetória deste balanço voltado para a formação do professor que irá trabalhar a disciplina no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Historiografia, Metodologia da História, História cultural.

A presença da disciplina História no currículo do Ensino Fundamental leva a diversos questionamentos acerca do trabalho do professor, tendo como ponto de partida o próprio conceito que nomeia os conteúdos chamados históricos. Logo de início uma distinção se impõe, levando à primeira designação de *história* como experiência dos homens no tempo, vivendo em sociedade, relacionando-se entre si e com a natureza, criando modos de viver. A segunda conceituação refere-se a um campo de conhecimento, a *História* que resulta do trabalho de pesquisa e interpretação desenvolvido pelo historiador.

Diversas maneiras de conceber a História e o seu ensino sucederam-se e conviveram desde a Antiguidade, quando Heródoto, célebre viajante grego do século V a.C., lançou as bases desse conhecimento ao procurar separar mitos de fatos “reais” nas narrativas sobre o passado, embora admitisse que a atuação dos homens estivesse sujeita à interferência dos deuses e do destino.

No século XIX, acompanhando o desenvolvimento da busca da cientificidade em diversos ramos do conhecimento, a História conheceu uma grande transformação resultante da intenção de seus escritores de elevá-la ao estatuto de ciência, a exemplo do que ocorria com o conhecimento da natureza, apoiado em métodos críticos voltados para a obtenção do conhecimento objetivo, livre do pensamento mítico, religioso ou filosófico. O positivismo,

postulado por Augusto Comte, estabeleceu um paradigma da busca da verdade calcado na convicção da existência de leis naturais e afirmou a possibilidade de sua aplicação ao estudo da sociedade. Assim como à nascente Sociologia, cabia à História procurar resgatar a verdade objetiva, imparcial e neutra sobre o passado, utilizando para isso as provas documentais deixadas pelos nossos antecessores.

A base documental da pesquisa histórica firmou-se desde então com a abordagem metodológica que considerava os documentos escritos – sobretudo os oficiais – registros confiáveis da experiência humana. Uma vez aprovadas em matéria de confiabilidade, as chamadas fontes históricas eram estudadas pelo historiador no sentido do resgate de informações sobre o passado “como realmente aconteceu”. A célebre frase atribuída a Leopold von Ranke, expoente da historiografia científica do século XIX e modelo para gerações de historiadores, expressa a confiança que depositavam na prova documental e no seu valor para a cientificidade do conhecimento histórico. A contrapartida consistiria na atitude objetiva do historiador, livre de paixões políticas, religiosas ou de outra natureza que pudessem interferir em sua busca da verdade, distorcendo os fatos recuperados nos documentos. O fato histórico latente nos documentos seria, então, revelado pelo historiador que atuaria como mero transmissor da verdade.

Completava essa concepção da História a convergência dos esforços do historiador para construir sua narrativa pela reunião de eventos únicos, que jamais se repetem, alinhados cronologicamente e protagonizados por indivíduos de destaque: heróis e “grandes homens”. A frase que definiria este tipo de História poderia ser: o indivíduo em ação no tempo que passa rapidamente. Da narrativa histórica, essencialmente voltada para a vida política, excluía-se as pessoas comuns, os fatos da vida cotidiana e os acontecimentos que não tivessem alcançado repercussão significativa.

Na França, constituiu-se um paradigma de ampla aceitação e grande longevidade, a chamada Escola Metódica que codificou esses postulados de cientificidade e os apresentou como regras de método de trabalho para o historiador. Seu principal defensor foi Gabriel Monod (1844-1912), que escreveu em seu Manifesto a frase célebre: “*Nosso século é o século da história*”. Nela, exprimia as preocupações e o direcionamento da historiografia do século XIX, que resultaram na proposta de um procedimento metodológico claramente voltado para a inclusão da disciplina no campo científico marcado pelo positivismo. Seu paradigma situava-se do outro lado do Reno, na historiografia alemã acima mencionada e que representava para ele o maior avanço até então alcançado por este ramo do conhecimento.

A inserção da História no campo da ciência vinha sendo almejada por historiadores imbuídos do cientificismo. Esse processo estava amparado pela participação do Estado na

construção de instituições, como bibliotecas, arquivos, museus, favoráveis ao desenvolvimento do ofício do historiador que ora se profissionalizava e recebia patrocínio para publicação de grandes coleções. Ampliava-se também, no contexto nacionalista e de expansão colonial dominado pela burguesia, um público consumidor de História. Isto foi particularmente válido para a Alemanha, onde já se instituíra uma formação específica e especializada do profissional da História e os métodos de investigação estavam adiantados na heurística e publicação de coleções de fontes documentais.

Para bem alcançar a objetividade histórica Monod, em seu manifesto intitulado *Do progresso dos estudos históricos na França desde o século XVI*, propunha uma historiografia que deveria colocar-se acima dos partidos políticos, publicando estudos históricos sem preconceitos, conciliadores e estritamente norteados pelo desejo de conhecimento científico.

Assim, o manifesto anunciava uma nova postura, a pretensão de fundar uma revista que veiculasse uma história objetiva, científica e formar uma escola no sentido de firmar um paradigma para os historiadores e para os que aspiravam a este estatuto. A adesão ao método era fundamental para essa individuação no campo historiográfico da época. Um método baseado na concepção da História como ciência positiva, conhecimento fundamentado em documentos a serem criticamente analisados para que, do crivo da crítica, surgisse a verdade sob a forma de fato histórico. A história metódica permaneceu ocupada com o relato do único, singular, particular, baseado na crítica das fontes e na erudição amparada pelo método crítico das fontes.

Décadas depois, os princípios dessa metodologia seriam sistematizados por dois jovens historiadores, Charles Victor Langlois e Charles Seignobos que publicaram em 1898, a *Introdução aos estudos históricos*. Nesse tratado de método, a proposta de Monod foi codificada e tornada operatória em um manual que formou gerações de estudantes e profissionais de história.

Em Karl Marx também se encontra a grande valorização do conhecimento histórico no século XIX. De seu modo de pensar historicamente, motivado pela necessidade de compreender o mundo para transformá-lo, surgiu sua concepção da História como estudo fundamentado filosoficamente na concepção dialética e materialista do processo histórico, a ser compreendido a partir das relações sociais de produção da vida em sociedade. Além da concepção teórica da História, veio deste pensador a base para o desenvolvimento de uma metodologia que privilegia as classes sociais na análise do acontecer histórico, visto como decorrente de leis do desenvolvimento histórico conduzido pelo jogo das contradições em direção ao progresso.

A História aparece nesta concepção como ciência de síntese de todas as demais ciências e coloca, em seu núcleo principal de investigação empírica, as relações sociais de produ-

ção. O método derivado da teoria conduz a análise histórica para a análise da sociedade em termos dos modos de produção, com o objetivo de alcançar uma interpretação globalizante, integrando na explicação os aspectos econômico, social, político, cultural e ideológico, compreendidos em suas relações recíprocas e organizado segundo as relações sociais de produção. A interface da História delineava-se assim para um campo amplo, orientado por perspectiva sociológica e econômica, que rejeita a História historizante de fundo positivista. Temporalidade ampla do modo de produção e sujeitos históricos coletivos marcaram a leitura da história nesta perspectiva voltada também para o estabelecimento da verdade objetiva, sem prejuízo de uma sociologia do conhecimento na tentativa de explicar o caráter ideológico presente na construção da História.

Transformações importantes nas práticas dos historiadores surgiram no século XX e atingiram o conhecimento histórico para reconhecer o sentido relativo e subjetivo da verdade. Em sua dimensão mais profunda, as práticas historiográficas passaram a admitir o papel não meramente transmissor do historiador, para afirmar que a História “[...] é a aventura espiritual na qual a personalidade do historiador se engaja por inteiro” (MARROU, 1975, p. 197). Convencidos da impossibilidade de meramente atualizar o passado, os historiadores, sobretudo da França, passaram a afirmar que a história vivida só se torna conhecimento na medida em que o relato produzido pelo pesquisador estabelece uma relação entre o passado vivido pelos homens e o historiador que o visita. Sem este procedimento, o passado nos seria inacessível enquanto objeto de conhecimento e nada mais se configuraria do que o próprio presente do historiador: algo confuso, multiforme, ininteligível (RICOEUR, 2010).

Visto desta perspectiva, o conhecimento histórico adquire a dimensão de uma relação do historiador com o passado, o qual não mais seria o revelador de um fato histórico latente contido nos documentos, antes assumiria a iniciativa ao colocar, no início de sua pesquisa, a *questão* norteadora da pesquisa. Sem abrir mão da ancoragem documental, que confere ao discurso histórico confiabilidade, o trabalho do historiador passou a admitir, sobretudo com Marc Bloch e os que o acompanharam na renovação do conhecimento histórico na França, a importância da *explicação histórica* na operação historiográfica.

Em que consiste essa explicação? Na constituição de cadeias de fenômenos semelhantes e no estabelecimento de relações entre eles. Dá primazia à análise em lugar da síntese e nela reúne aspectos da experiência humana que permitem pensar a história global, ou seja, política, economia, relações sociais, cultura, instituições etc.

No bojo dessa renovação houve um redimensionamento do conceito de evento, o qual deixou de ser considerado apenas como ação de indivíduos na curta duração para constituir-se em *fato social* que comporta, como mostrou Fernand Braudel em suas obras, a percepção

de múltiplas temporalidades na compreensão das diversas modalidades da experiência humana. Algumas ocorrem em ritmo rápido, no tempo breve do evento; outras persistem mais e dizem respeito a relações mais duradouras entre os homens, e destes com a natureza, como a conjuntura e a estrutura, concebidas como territórios da temporalidade média e de longa duração, nas quais as mudanças são menos frequentes. Elas se caracterizam pelas permanências daquilo que persiste ao longo do tempo. A História abriu-se, então, para um tempo social no qual novas categorias, tomadas de empréstimo à linguística, antropologia, economia, demografia, sociologia e geografia, passaram a ser utilizadas permitindo a compreensão, na dimensão temporal, dos conceitos de estrutura, tendência, ciclo, crescimento, crise etc.

Ao rejeitar a concepção do indivíduo como “último átomo da investigação histórica” e do evento como “último átomo da mudança social”, a historiografia francesa deslocou-se da preferência pela história política para a abertura à história econômica, social e cultural, e passou a ocupar-se de grupos e classes sociais, enfim, de sujeitos coletivos. Assim procedendo, incorporava também alguns dos procedimentos teórico-metodológicos datados do século XIX.

Incorporando novos objetos, novos problemas e novos documentos, a História passou a ocupar-se também do cotidiano, das mentalidades, das crenças e dos comportamentos, da cultura popular etc.

Outra vertente significativa da Historiografia contemporânea é a que tomou como referências a crítica ao materialismo histórico e os aportes dos estudos de cultura. Desde os anos 1950, desenvolveram-se na Inglaterra questionamentos da história operária que iriam motivar E. P. Thompson (1997) e E. J. Hobsbawm (1987) a propor novas análises centradas na história do homem comum e libertadas da leitura sequencial, factual, causal e teleológica, centrada no conceito de progresso da humanidade.

HISTÓRIA E CULTURA

A proliferação dos estudos culturais sob várias denominações expandiu-se na Historiografia nas últimas décadas e alcançou as diretrizes curriculares para o ensino nas escolas de nível fundamental. A atração por esse campo multidisciplinar tem ocorrido por remanejamento de velhos interesses, atualização da História social e incorporação de estudos de identidade. Metodologicamente, historiadores culturais têm reforçado alianças com os campos da crítica literária e retórica pós-moderna. No entanto, o procedimento de manutenção de um compromisso com a realidade extratextual distingue o historiador do crítico literário.

A diretriz principal da História cultural consiste em uma nova postura política e intelectual decorrente de um novo interesse pelas representações e interpretações, bem como da

recusa dos modelos analíticos globalizantes. Seus conceitos e métodos foram construídos no diálogo entre a História e a Antropologia, como se pode verificar em Roger Chartier (1990), que se ocupa das representações do mundo social como componentes da realidade social e busca explicar a “lógica específica” dos “bens culturais”, em cujo centro se encontra a apropriação dos objetos culturais. Nesta perspectiva, cabe ao historiador identificar como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, e gera uma dada leitura do mundo. Implica na construção de esquemas intelectuais que conferem sentido ao presente e são determinados pelos interesses de grupos que os elaboram.

Trata-se de percepções do social que, não sendo neutras, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) as quais tendem a impor uma autoridade, a legitimar projetos, a exercer um papel justificador de indivíduos, escolhas, atitudes. O campo das representações nunca pode ser desvinculado das concorrências e competições, ou seja, do poder e da dominação. Existem batalhas de representações travadas por grupos no afã de impor concepções de mundo, valores, domínio e que comportam alto grau de violência simbólica.

Chartier (1990) utiliza o conceito de representação coletiva para conciliar as *imagens mentais claras* com os esquemas interiorizados, ou seja, as categorias incorporadas, que as estruturam. Trata-se de um direcionamento para o estudo do social e não do psicológico, voltado para representações do mundo social, as quais, à revelia dos atores sociais, traduzem suas posições e interesses, e ao mesmo tempo descrevem a sociedade.

O procedimento comporta a identificação de símbolos: os signos, atos, objetos, figuras intelectuais ou representações coletivas que permitem aos grupos elaborar uma organização conceptual do mundo social ou natural. O conceito de representação significa o relacionamento entre um objeto e sua imagem construída, com amplas possibilidades de variabilidade e pluralidade tanto em imagens, como em textos. Elas constituem elementos decisivos para a construção de identidades grupais, na medida em que distinguem o grupo e o mantêm como tal.

A História cultural ocupa-se também das práticas sociais entendidas como comportamentos transmitidos historicamente e que configuram modos de viver. Procura a interdependência entre os modos de agir e pensar, bem como suas relações com as estruturas de poder. Propõe que se pense as individualidades nas suas variações históricas, inscrevendo-as em um processo de longo prazo, em suma na longa duração em lugar do tempo curto do evento. Uma história desacelerada e refratária a datações estreitas abre perspectivas para a percepção de permanências e continuidades.

A História ensinada hoje, no Ensino Fundamental, apresenta vínculos importantes com as diversas vertentes interpretativas que configuram o campo historiográfico e que ora inovam ora conservam as práticas do historiador.

A difusão de teorias de ensino-aprendizagem que consideram o aluno participante ativo do processo de construção de conhecimento, bem como a defesa de uma História crítica, resultaram na percepção da importância da História ensinada para que o aluno se perceba como sujeito ativo não apenas do conhecimento, mas da própria história vivida.

A presença da História no saber escolar, a partir de tais perspectivas, coloca a necessidade de serem repensados conteúdos e métodos adequados aos alunos das séries iniciais da escolarização.

REFERÊNCIAS



CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

MALATIAN, Teresa. “Gabriel Monod: Do progresso dos estudos históricos na França desde o século XVI”. In: MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de história**. Rio de Janeiro: FGV; Porto Alegre: PUCRS, 2010. p. 323-352.

MARROU, Henri I. **Do conhecimento histórico**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 1.

BIBLIOGRAFIA



ARIÈS, Philippe. **O tempo da História**. Lisboa: Relógio d’água, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2003.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

DOSSE, François. **A história**. Bauru: EDUSC, 2003.

DOSSE, François. **A história em migalhas**. Bauru: EDUSC, 2003.

MOISÉS, Leyla Perrone (Org.). **Do positivismo à desconstrução**. São Paulo: EDUSP, 2004.

RIBÉRIOUX, Madeleine. Preface. In: LANGLOIS, Ch. V.; SEIGNOBOS, Ch. **Introduction aux études historiques**. Paris: Kimé, 1992. p. 7-16.

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM?

Teresa Malatian

Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Franca

RESUMO: Neste texto procura-se abordar as diversas dimensões da temporalidade como componente indispensável ao pensar histórico, ao fazer e ensinar História. Distinguem-se as concepções de História baseadas no estudo do passado daquela voltada para o estudo do tempo presente. O tratamento da dimensão temporal da História constitui uma das dificuldades do seu ensino para crianças e, neste texto, procura-se oferecer alguns aportes para o trabalho do professor com alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: tempo, temporalidade, tempo presente, processo histórico, tempo histórico.

O HISTORIADOR, PESSOA DO SEU TEMPO¹

1. As reflexões que se seguem constituem uma retomada do texto publicado pelo Programa PEC – Formação Universitária, Tema 7, Módulo 2, Unidade 7.2. 2002, p. 1561-1566.

Este livro eu o fiz de mim mesmo, de minha vida e de meu coração.

Brotou de minha experiência, muito mais que de meu estudo.

Tirei-o da observação, das relações de amizade e vizinhança,

coligi-o ao longo dos caminhos; o acaso gosta de servir àquele que o persegue sempre com um mesmo pensamento.

Enfim, encontrei-o sobretudo nas recordações de juventude.

Para conhecer a vida do povo, seus trabalhos, seus sofrimentos,

bastava-me interrogar as lembranças. (MICHELET, 1988, p. 2)

O questionamento sobre a relação entre o historiador e o tempo constitui aspecto decisivo da tarefa de ensino-aprendizagem da História. Trabalhando com relatos, com discursos produzidos sobre a experiência humana, o historiador desvenda um mundo temporal em sua obra. Ao fazê-lo, permite que o tempo se torne humano na medida em que está articulado de maneira narrativa, tendo como ponto de partida o presente.

Difícil tarefa a de estabelecer a dimensão do tempo presente. A dificuldade em fixá-lo nos leva a indagar: trata-se de minuto, hora, dia, mês, ano? Seu aspecto fugaz leva a concluir pela indeterminação e a confiar em sua definição como algo diferente do passado (aquilo que já foi) e o futuro (aquilo que ainda não é).

É a experiência que dá aos indivíduos a percepção dos intervalos de tempo – da medida do tempo –, a qual é adquirida por meio das atividades sensoriais, intelectuais e pragmáticas. Assim, compreende-se que o tempo histórico ultrapassa o tempo medido pelo movimento dos astros. Trata-se de considerar o tempo subjetivo que, em suas diferentes dimensões e ritmos, passa pela experiência psicológica. Assim considerado, “o tempo se torna-se [...] humano na medida em que está articulado num modo narrativo e que o relato atinge sua significação plena quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1997, p. 105).

A relação entre tempo passado e tempo presente, realizada mediante as atitudes de comparar, analisar e relacionar, contribui para que as pessoas se percebam como membros de uma sociedade, sujeitos da história e responsáveis pela construção do futuro. É por meio do estabelecimento dessas relações, a partir das experiências cotidianas, que as pessoas podem aprofundar a compreensão da dimensão histórica do viver em sociedade e verificar a existência de múltiplas dimensões temporais.

Uma atitude frequente no estudo da história consiste na concentração do foco no passado remoto e no afastamento em relação às questões contemporâneas. Daí resulta uma relação com o passado semelhante ao turismo “[...] que excursiona pelo passado como se fosse mais um país estrangeiro para onde se quer evadir” (THOMPSON, 1992, p. 20). Porém, em contraponto a essa postura do historiador limitado ao estudo do acontecido, distante de sua época, hoje cada vez mais, ele se reconhece como homem de seu tempo e abandona a recusa à reflexão sobre acontecimentos do presente. O historiador segue, assim, as novas tendências da História, que fazem análises baseadas na noção de cultura e valorizam o tempo presente ao buscarem explicação sociocultural para a vida em sociedade. Esta concepção da história enfatiza o trabalho com temporalidades longas e volta-se tanto para permanências, quanto para mudanças.

Além dessa transformação do campo teórico-metodológico da História, existe atualmente massificação das informações, sua divulgação em grande velocidade e a tendência ao esquecimento rápido das notícias, que torna a memória extremamente passageira. O enorme fluxo de informações, que alcança diariamente os espectadores de televisão, os usuários da Internet, os leitores de jornais e revistas, traz abundância de notícias para consumo imediato. Porém, ao mesmo tempo, essa quantidade de informações dificulta a relação do historiador com o passado na medida em que o torna extremamente próximo dos acontecimentos noticiados e sujeito aos filtros e decodificações utilizados pelos meios de comunicação. Há uma nova relação do historiador com seu tempo: passado e presente se aproximam, os eventos cotidianos invadem sua vida e o “fato histórico” é apropriado pelos meios de comunicação.

Diante dessa realidade, torna-se pertinente a questão:

[...] pode o presente ser objeto de história? Como de fato inscrever um presente fugaz na construção, ou reconstrução, necessariamente temporal ou retroativa, que elabora o historiador confrontando suas hipóteses de trabalho com a dura realidade da documentação e do arquivo recebidos? (RIOUX, 1999, p. 40).

Desde a década de 1960, essas inquietações geraram discussões sobre a ampliação do tempo abrangido pelo estudo da História, com a extensão da pesquisa ao período contemporâneo e, mais especificamente, à chamada “história imediata”. Sobretudo os historiadores do político foram chamados a atender às demandas da sociedade e a explicar os acontecimentos que atingem de modo espetacular o presente. O impacto do dia 11 de setembro de 2001 dificilmente poderá ser esquecido pelos que viram repetir-se, exaustivamente na tela da TV, o acontecimento-monstro registrado no calor da hora, universal e instantaneamente, e pouco a pouco banalizado, esvaziado de sentido. No entanto, milhares de livros rapidamente lançados no mercado editorial procuraram fornecer explicações históricas para a catástrofe. Este fenômeno atestou, por meio da exposição do vigor editorial, a expansão e o aumento do prestígio da história do tempo presente.

Diante dessa avalanche, como conservar o método histórico no estudo do tempo presente? As fontes documentais disponíveis para tal abordagem são problemáticas, pois nem sempre estão disponíveis para o historiador. Além disso, corre-se o risco de realizar uma análise dos acontecimentos apenas em seu encadeamento cronológico linear horizontal, em lugar de integrá-los a outros acontecimentos simultâneos que podem clarear seu significado. Recoloca-se, portanto, com urgência, a necessidade de manutenção de práticas historiográficas legítimas, como o distanciamento crítico em relação ao objeto de estudo, o uso criterioso de fontes, a resistência às pressões exercidas pelos grupos de sociabilidade de que participa o historiador, também percebido como ator/sujeito participante da história que estuda.

Nesse sentido, adquire pertinência a afirmação de Ariès sobre o trabalho do historiador e sua relação com o tempo presente:

[...] parece difícil apreender a natureza própria do passado se mutilamos em nós mesmos o sentido do nosso tempo. O historiador não pode mais ser o homem de gabinete, o cientista da caricatura, entrincheirado atrás de seus fichários e de seus livros, isolado dos ruídos vindos de fora. (ARIÈS, 1989, p. 240).

O historiador está intimamente conectado com o tempo presente e com a comunidade à qual pertence. No entanto, seu campo de trabalho é o passado, o tempo fluído e “morto”, que é recuperado a partir do presente. Independentemente do tema escolhido, do recuo tem-

poral que ele contém, esta relação persiste, conectando o historiador a sua própria história. O tempo vivido pelo historiador é decisivo para que ele encontre e selecione, na “caixa de ferramentas” de sua “oficina”, o caminho a ser trilhado no estudo do passado.

Refletindo sobre o ensino de História a partir dessas questões, podemos considerar o quanto o tempo presente é importante, pois de nossa relação com ele decorrem as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados a partir das “[...] problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais” (BRASIL, 1997a, p. 43). É o estudo dessa realidade presente que irá contribuir para que o aluno estabeleça relações de identidade e diferença com outros indivíduos e grupos sociais, vistos em diversas épocas.

Para que a criança alcance um “modo de pensar histórico” e possa ver-se como sujeito ativo da História, é preciso escolher os conteúdos do ensino a partir do tempo presente, estabelecer diálogos entre passado e presente, identificando neles permanências e mudanças, simultaneidade e conexão temporal. O presente constitui um tempo vivo do qual participam diferentes tempos do passado, os quais se manifestam em conflitos, costumes, formas de organização social, modos de viver.

NO SEU TEMPO HAVIA DINOSSAUROS?

O ensino e a aprendizagem de História, em todos os níveis, não pode prescindir da noção de tempo/temporalidade e isto vale também para crianças de 6 a 11 anos. Ela é fundamental para a compreensão da historicidade, ou seja, das transformações de uma sociedade em suas múltiplas dimensões.

Nesse nível de ensino, os alunos trabalham com a noção de tempo histórico em suas dimensões de presente, passado e futuro associadas à anterioridade, posterioridade, simultaneidade, abordadas inicialmente na dimensão cotidiana para, depois, ampliarem-se em períodos mais longos. A dimensão temporal será útil para o estudo de permanências e mudanças, as quais constituem o objeto mesmo do conhecimento histórico.

Segundo o PCN, ao final do chamado primeiro ciclo, os alunos deverão ser capazes de

[...] comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência (BRASIL, 1997b, p. 50).

Com esta colocação, abandona-se o presentismo e a recusa da “datação” para enfatizar sequências temporais e ordenamento processual. Recusa-se também tanto a concepção linear da História, como a da História como progresso contínuo e as interpretações de ciclos que levam as sociedades inevitavelmente à decadência ou à revolução, enfim, filosofias da História teleológicas.

Esta concepção pode ser entendida como ruptura com “a ideia de um tempo único contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Em lugar desta visão, afirma-se que “[...] a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas” (BRASIL, 1997a, p. 31).

É preciso diferenciar o tempo cronológico, marcado apenas por calendários e datas que constituíam a base da história factual em seu ordenamento linear, dos fatos históricos em uma linha de tempo.

Entende-se que a vida em sociedade é muito mais complexa em sua dimensão temporal do que a linearidade do arranjo dos fatos, segundo os critérios de passado, presente e futuro, ou seja, em sua dimensão de anterioridade e posterioridade. Considera-se, nesta perspectiva, que não existe regularidade no ritmo da História, acelerações e retardamentos ocorrem e podem ser bastante específicos de uma sociedade ou de um grupo social.

A compreensão da dimensão temporal da existência humana pode ser alcançada na escola a partir de vivências pessoais, cujo ponto de partida é sua própria história como ser humano sujeito a um tempo biológico (nascimento, desenvolvimento e morte). Extrapolar essa dimensão para a de outros indivíduos inseridos em uma dada sociedade é o salto qualitativo a ser feito para que a criança possa situar-se em relação ao seu próprio passado e ao da humanidade, que não obedece a um ritmo único, mas está sujeito a diferentes durações. A simultaneidade dos acontecimentos, que se desenrolam em diferentes espaços em permanências e mudanças, ocorre em diversas sociedades, rompendo-se assim a noção de uma história linear, universal e válida para todos os povos.

Algumas questões para reflexão: as acelerações da História (o Afeganistão desde 11 de setembro, as transformações sociais da China nas últimas décadas etc.); a percepção de tempo pela criança (– Vovô, no seu tempo havia dinossauros? Você conheceu a Princesa Isabel? etc.).

REFERÊNCIAS



ARIÈS, Philippe. **O tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b, p. 50.

DOSSE, François. **A História em migalhas**. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1992.

MICHELET, Jules. **O povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997. 3 v.

RIOUX, Jean-Pierre. “Pode-se fazer uma história do presente? In: CHÉVEAU, A; TÉTARD, P. (Orgs.). **Questões para a história do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

BIBLIOGRAFIA



ABUD, Kátia M.; MALATIAN, T. M. **A História e o historiador**. PEC construindo sempre-aperfeiçoamento de professores PEB II. São Paulo: FAFE-USP/CENP/Fundação C.A. Vanzolini, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARROU, Henri I. **Do conhecimento histórico**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras, 1992.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 3 v.

ESCRITA DE SI E NARRATIVA HISTÓRICA

Teresa Malatian

Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Franca

Resumo: este texto foi elaborado com a finalidade de discutir alguns aspectos ligados ao uso da História Oral e outros procedimentos autobiográficos, considerados em sua trajetória de constituição de um campo de estudos. Desde a realização de entrevistas até sua transcrição e seu uso na construção do conhecimento, os questionamentos se impõem.

Palavras-chave: Memória, Biografia, Autobiografia, Escrita de si, História oral.

O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental vem sendo direcionado pelas diretrizes curriculares nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN). Em 2008, o Estado de São Paulo elaborou uma nova proposta, sistematizada em 2010¹, voltada para o objetivo de possibilitar ao aluno a compreensão integrada das dimensões da vida social e seu reconhecimento como sujeito histórico individual e coletivo. A trajetória de vida de cada aluno constitui sua referência para esta compreensão da historicidade e o ponto de partida para uma visão mais ampla do significado das ações humanas em sua dimensão social.

1. Resolução SE – 98 (23-12-2008), que estabelece diretrizes para a organização curricular no Estado de São Paulo. Ver São Paulo (2010).

No processo de ensino-aprendizagem, a vivência individual do aluno constitui o centro da reflexão sobre a inserção social considerada em perspectiva temporal, histórica, orientada para as dimensões da vida cotidiana, a partir da qual se abrem perspectivas de maior alcance temporal e espacial de análise e compreensão da vida em sociedade. Da abordagem dos grupos mais íntimos de convívio, o processo de reconhecimento de pertença e identidade se amplia para outros tempos e espaços, dos quais o aluno participa direta ou indiretamente, ou aos quais tem acesso por meio de narrativas biográficas. Ou seja, trata-se do estudo da criança em um enfoque autobiográfico abrangente e articulado aos grupos com os quais ela convive.

As leituras do mundo da criança iniciam-se com as práticas da escrita de dimensão autobiográfica. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, busca-se adequar essas práticas às possibilidades cognitivas correspondentes a esta faixa etária e às especificidades culturais

entendidas em perspectiva de grupos sociais, aos quais o aluno se integra desde a família até os contextos mais amplos que lhe conferem identidade.

O ensino de História assim dimensionado cria condições para a aquisição paulatinamente ampliada de tempo e temporalidade histórica que possibilitará a compreensão da dimensão histórica da vida social, desde o ambiente familiar até a perspectiva de largos períodos históricos e espaços de maior dimensão, nos quais se insere a História do Brasil. As práticas de construção de biografias, autobiografias e entrevistas de História Oral formalizam na prática didática esta dimensão curricular do Ensino Fundamental.

A ESCRITA DE SI: ALGUMAS REFLEXÕES

Os escritos autobiográficos abrangem diversas modalidades, também conhecidas como escritas de si, cuja principal característica é o uso da primeira pessoa, do singular ou plural, no discurso, em que o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta. Diários, biografias, autobiografias, cartas e relatos de histórias de vida alcançaram na contemporaneidade o estatuto de objeto de estudo na Historiografia e constituem meio privilegiado de acesso a atitudes e representações do sujeito, o qual decorre de um movimento de valorização das memórias individuais.

Ao nos debruçarmos mais detidamente sobre o tema, dilui-se a aparente simplicidade do procedimento de produção, armazenamento e evocação de lembranças que constituem a memória. O estatuto da lembrança e sua contrapartida, o esquecimento, suscitam a série de mediações que intervêm e se inscrevem no processo memorialístico: o meio; o contexto econômico, social, político, cultural; os indivíduos e grupos envolvidos; o acesso à linguagem; os itinerários sociais; as representações e os valores a elas subjacentes. Embora se trate de um discurso sobre o passado, nos fala muito do presente e das circunstâncias que permitiram sua construção.

Em outras palavras, a maneira como os homens contam suas vidas não pode ser dissociada da realidade sócio-histórica, na qual sociedades e culturas representam e codificam as relações entre indivíduo e coletividade, público e privado, e do indivíduo em relação a si mesmo. Estas relações elucidam práticas de construção do homem como sujeito que cria para si um passado e um futuro. O peso atribuído a certas interpretações que ressaltam o poder repressor e castrador da sociedade, ou seja, as relações de poder presentes na construção de relatos e, por extensão das práticas de memória, não eliminam, entretanto, o espaço das escolhas individuais.

Retomo, inicialmente, as considerações sobre o tema feitas por um autor que se tornou clássico nos estudos sobre memória na dimensão das relações entre o indivíduo e seu mundo:

Maurice Halbwachs, no texto *A memória coletiva*. Seus estudos de psicologia social sobre o caráter coletivo da memória, datados das primeiras décadas do século XX, ainda hoje nos alertam para a dimensão grupal da construção das lembranças e do processo rememorativo. A vitalidade de seu pensamento persiste subjacente a interpretações que levaram adiante a percepção da relevância do grupo enquanto suporte da memória. O conjunto de lembranças é por ele considerado como dimensão temporal, espacial e social da cultura, por meio da qual a memória liga-se irrevogavelmente à vida do grupo ao qual ela serve e de cuja trajetória ela participa. A memorização feita por um grupo significa a construção de um “patrimônio de lembranças” que comporta valorização ou exclusão de personagens e eventos, em suma, a apropriação seletiva do passado e do presente.

A construção de lembranças obedece a certos critérios de observação, como a autoridade (a certificação por uma pessoa autorizada), a acumulação de detalhes (tanto mais abundantes quanto menos verossímeis), visando à formação de um tipo ou estereótipo (acredita-se ser verdadeiro aquilo que está conforme um modelo, por exemplo, de herói ou traidor). Trata-se de uma construção baseada em uma representação do mundo, que obedece a um dado ordenamento. A memória consiste em uma dimensão temporal da cultura e sua coerência aparente remete aos quadros que sustentam o conjunto, conferindo-lhe um sentido. Seus diversos registros (orais, festas, monumentos, escritos, gestos, rituais etc.) possuem em comum a característica de reunirem lembranças escolhidas, valores e regras de ação das quais não está ausente a dimensão afetiva associada a procedimentos de identificação, garantidores da coesão grupal tanto dos autores, como dos receptores das lembranças.

HISTÓRIA ORAL – A VOZ DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA

Entre as diversas formas de trabalho com a memória, a História Oral constitui uma das mais significativas na contemporaneidade, tanto pela riqueza de suas abordagens, como pela abrangência da coleta de informações para a pesquisa histórica. Considera-se a História Oral como método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista oral com vistas a construir e preservar narrativas sobre as mais diversas facetas da experiência da vida em sociedade. Em suma, a História Oral, assim considerada, visa criar fontes históricas a serem utilizadas na construção da escrita da História.

Desde os anos 1960, nos Estados Unidos, historiadores que procuravam trazer para a História as vozes dos excluídos utilizavam o procedimento da entrevista como instrumento de conscientização política. Este “movimento” da História Oral voltou-se para as vozes vindas das ruas, recuperou os contadores de histórias e procurou fazer dos entrevistados e de

seus relatos agentes transformadores da história. Houve importante influência da contracultura, do movimento hippie, da Guerra do Vietnã, do maio de 68, no crescente interesse pelo “outro lado da história”, que caracterizou os trabalhos desenvolvidos desde então. O objetivo desse movimento consistia na construção de uma História alternativa, voltada para os excluídos, além dos já mencionados, imigrantes, índios, mulheres, homossexuais. Todos os guetos passaram a ser objeto da História Oral, que pretendeu fazer uma História mais democrática, aberta não apenas para a elite – como os estudos de *elitelore* –, mas também para os demais integrantes da sociedade. A abertura às pessoas comuns possibilitou o grande crescimento da História Oral, mas colocou novos questionamentos por se tratar de uma Historiografia militante, na qual não se afirmava mais a necessidade de neutralidade do pesquisador, uma vez que a História pretensamente neutra passou a ser apontada como consagradora da dominação. Além das universidades, o suporte financeiro para esses projetos veio de grupos e sociedades não governamentais, envolvidos com diversas causas sociais.

Nos anos 1980, novos questionamentos derivaram do movimento da História Oral norte-americana: a estrutura da entrevista, o trabalho do historiador, a hermenêutica da entrevista e, principalmente, a relação entre a memória individual e a memória coletiva, que retomou a obra de Maurice Halbwachs. Ampliou-se o leque dos campos de conhecimento em que a História Oral é empregada, aglutinando antropólogos, sociólogos, etno-arqueologistas, estudiosos de linguagem e de cultura popular, os quais encontraram no *International Journal of Oral History* um veículo de expressão do debate sobre questões teóricas que assumiram caráter interdisciplinar. Persistiram os questionamentos sobre a validade de uma História militante, escrita *de dentro* por pesquisadores que experimentam identificação profunda com o objeto e que constituiu importante direcionamento do movimento da História Oral. O campo desta modalidade passou a ser cada vez mais o território do social, com diversas interfaces interdisciplinares que tornaram o trabalho com as fontes cada vez mais complexo, acompanhando o movimento de expansão das fronteiras da Historiografia.

Na Grã-Bretanha o início do movimento de História Oral direcionou-se para estudos sobre folclore irlandês e escocês, que focalizaram temas regionais a partir de testemunhos de seus protagonistas. Os aportes da Antropologia foram decisivos para o crescimento dessa tendência, que foi impulsionada por pesquisadores comprometidos com as transformações das condições de vida das classes populares, como a alfabetização de adultos, de sindicalistas e, sobretudo, daqueles ligados aos trabalhadores nas minas. Pesquisadores, como Paul Thompson, passaram a utilizar a História Oral como base para a reflexão e a ação, inspirando os *History workshops*, jornadas de discussões animadas por Raphael Samuel. Seus resultados têm sido publicados na revista homônima, constituindo os estudos de História operária um campo fértil de desenvolvimento da História Oral militante. Este tipo de história é praticado com a finalidade de dar voz aos operários e, assim, colocá-los como temática dentro

da Historiografia, no sentido de construção de uma História mais democrática e alternativa, perspectiva de estudar o *fazer-se* da classe operária que tem como expoentes mais conhecidos E. P. Thompson e E. Hobsbawm.

O governo trabalhista e a expansão econômica do pós-guerra possibilitaram o despertar de maior interesse por estes estudos, expandindo o campo da História social em decorrência do entusiasmo pelas autobiografias de operários. Ao dar voz aos sujeitos históricos que habitualmente não deixam traços voluntários de suas vidas, a História Oral, assim praticada, procurou ultrapassar o âmbito da História oficial da própria classe operária escrita pelos sindicatos. Vozes alternativas surgiram do estudo do trabalhador não sindicalizado, do chamado trabalhador convencional e dos estudos sobre cultura operária, complementando biografias de líderes sindicais, preenchendo lacunas e trazendo também novas informações sobre o processo de trabalho, o chão da fábrica. O fazer-se operário abriu-se também para novas temáticas da História operária: a mulher, a criança, a família, o lazer, a alimentação, o vestuário etc.

Do ponto de vista metodológico, a História Oral elaborada pelos britânicos caracterizou-se por não se considerar apenas como técnica de produção documental para registro e preservação de memórias, e sim como nova forma de prática historiográfica. Tanto pelo contato do historiador com os entrevistados e pela sua não reclusão ao mundo de arquivos e bibliotecas, quanto pelo seu objeto, o mundo das classes populares, esta vertente individualizou-se em sua proposta de reescrita da História a partir das bases, através dos depoimentos das pessoas que dela tiveram experiência. Novas fontes, novas formas de análise e novos objetos foram utilizados para a construção dessa História. Paul Thompson destacou-se nesta inovação ao apresentar trabalhos de reflexão sobre o método e ao realizar pesquisas empíricas relevantes.

Na Itália, a utilização da História Oral, de forte cunho social, surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, igualmente fora dos muros da universidade e ligada aos estudos de grande relevância sobre operários, camponeses, favelados e aspectos não revelados pela Historiografia como a resistência guerrilheira durante a época do fascismo. Destacam-se as obras inovadoras de Franco Ferraroti, Alessandro Portelli, Luiza Passerini, bem como a publicação periódica *Fonti Orali*. Ali se repetiu a resistência do meio acadêmico em receber a História Oral e em aceitar os registros orais como fontes fidedignas, restringindo-se sua validade ao preenchimento de lacunas deixadas pela documentação escrita. Apesar disso, ocorreu uma grande expansão da História Oral militante a partir de 1968, com o objetivo de trazer a público aspectos da cultura popular e antagonismos sociais.

Uma significativa contribuição às reflexões sobre o estatuto da História Oral foi dada por Luiza Passerini que, em seus trabalhos, procurou avançar com respostas às questões a respeito da subjetividade, afirmando que no momento da rememoração não conta apenas a veracidade do narrado, mas são igualmente importantes as reações emocionais que o entrevistado apresenta diante dos eventos por ele guardados na memória enquanto representação. Os efeitos das estruturas produtivas na consciência individual foram assim valorizados em uma abordagem referida ao marxismo e a Freud, que abre campos para o trabalho crítico com as fontes. O estatuto epistemológico das fontes orais e sua transcrição foi interpretado como trabalho de construção conjunta entre entrevistador e entrevistado, e não apenas ato rememorativo individual a ser desvendado e melhor compreendido com os aportes da Psicanálise. Criou-se, um campo novo e complexo de interdisciplinaridade.

Alessandro Portelli preocupou-se com aspectos políticos da História Oral, principalmente com a relação entre a produção dos relatos e a macro política, mostrando que não apenas o fato histórico relatado na entrevista interessa ao historiador oralista, mas também os desejos, as ilusões, os fracassos, tudo aquilo que o narrador gostaria de ter feito e aparece nos relatos como obra realizada.

Na França, a História Oral desenvolveu-se mais tardiamente, apesar dos trabalhos precursors e hoje recuperados de Jules Michelet. A solidez da Escola Metódica impôs-se desde o século XIX, limitando a tradição oral à exclusão do discurso historiográfico, por postular a fragilidade do testemunho oral, a possibilidade de distorção dos dados sobre fatos vividos, a vulnerabilidade da memória dos entrevistados e sua proximidade com a lenda ou anedota. A construção do discurso histórico com bases na concepção de ciência como domínio da objetividade, assentada sobre a crítica do texto, restringiu o uso dos depoimentos orais e valorizou os documentos escritos, em torno dos quais se construiu a principal instituição da memória: os grandes arquivos que guardam a documentação escrita. A avaliação negativa da tradição oral, nesta perspectiva historiográfica, resultou em sua marginalização na escrita da História.

A revalorização de Maurice Halbwachs respondeu ao questionamento do historiador oralista sobre o estatuto da memória, a forma de sua produção e permanência, as relações que guarda com o passado vivido e a mutabilidade das versões como solicitação do presente. Halbwachs, em suas obras *Os quadros sociais da memória* (1925) e *A memória coletiva* (1950), abordou este tema do ponto de vista da psicologia e da sociologia, com base em teses sobre a produção da memória pelo indivíduo e as relações entre a memória individual, e a memória coletiva, abrindo pistas importantes para a compreensão do processo de rememoração provocado na situação de entrevista.

No Brasil, a História Oral foi introduzida em 1975 com um curso sobre o método realizado na Fundação Getúlio Vargas – CPDOC. Foi uma iniciativa de impacto, pois dali surgiram diversos programas. O movimento da História Oral se consolidou no Brasil por meio de congressos, revistas e projetos de pesquisa tanto individuais, como coletivos. As tendências teórico-metodológicas mais presentes são aquelas mencionadas acima, vindas dos Estados Unidos e da Europa.

QUESTÕES DE MÉTODO

O procedimento inicial, inerente à Historiografia, de pesquisa preliminar, firmou-se com a finalidade de detectar lacunas no conhecimento do tema que cabe à História Oral preencher. Nesta perspectiva, a entrevista não deve ser o primeiro passo do estudo, antes precisa ser precedida pela pesquisa bibliográfica e documental, da qual constitui extensão e complemento.

Ao buscar atender às necessidades inerentes à pesquisa, tais como a obtenção de um documento facilmente manuseado e rapidamente lido, passível de catalogação e indexação, a prática da História Oral concentrou-se na transcrição do depoimento, enfrentando o desafio da passagem da linguagem oral à linguagem escrita. Este procedimento, hoje, é entendido como recriação do relato obtido durante a entrevista, que constitui complemento e extensão da documentação escrita, previamente consultada na perspectiva já apontada. Consagrou-se a partir dessas questões um entendimento metodológico que considera válida a realização de uma “limpeza do texto”, das suas deficiências de construção, dos vícios de linguagem, com a finalidade de fixá-lo na forma escrita e, assim, conferir-lhe mais legitimidade em uma perspectiva valorizadora das fontes escritas para a pesquisa histórica.

Não se chegou a este entendimento sem controvérsias. O procedimento de transcrição consiste em um momento crucial por retirar do relato oral a fluidez, a riqueza de sentidos, as diversas possibilidades de interpretação, as diferentes leituras sugeridas pela entonação, pela ênfase, pela emoção, pelas pausas, pelos silêncios e até pelo gestual. Grande parte destas informações se perde na passagem da oralidade ao documento escrito, por mais que esta versão seja sinalizada graficamente com remissão a sentimentos manifestos, gestos, contextos. Submetido à revisão e à edição, o texto escrito afasta-se cada vez mais da palavra falada que passa a ser apenas um degrau para a construção de um texto pleno, sem lugar para lacunas ou erros de linguagem ou de informação. O cuidado com a integridade do documento, por outro lado, deu origem também ao procedimento de revisão da transcrição pelo entrevistado para a produção de um texto final autorizado. Com isso, procura-se garantir, na transcrição, a fidelidade à intenção e à memória do entrevistado, uma vez que a ele caberia a revisão final e a permissão de seu uso na pesquisa.

Dada a desconfiança em relação ao relato oral, considerado um testemunho frágil, além da percepção da interferência do entrevistador no momento da produção do relato, os questionamentos em torno da objetividade do conhecimento referendado pela ciência direcionaram-se para a questão da neutralidade do pesquisador. Discussões importantes giraram em torno do seu possível envolvimento no processo de construção do relato e colocaram em pauta a necessidade de uma atitude de isenção/imparcialidade diante do objeto. Esta isenção seria assegurada pelo afastamento de motivação especial na interpretação dos eventos abordados no processo de rememoração em situação de entrevista. A postura cognitiva esperada seria a de um coletor especular das informações fornecidas pelos que viveram os eventos narrados, procedimento não indutivo, afinado com a Historiografia metódica.

Afinal admitida no campo historiográfico renovado pela valorização de outros documentos além das fontes oficiais e consagrado pela renovação metodológica da chamada Escola dos *Annales*, a História Oral não se isentou da mesma atitude do pesquisador em relação ao uso das fontes escritas. Fez uso do método crítico para que, no momento da construção do discurso histórico, a objetividade fosse garantida.

Além da construção dos relatos, com o percurso de todas as etapas desde a seleção do tema e dos entrevistados até a transcrição e edição dos textos, a História Oral tem motivado a produção e o armazenamento do material assim obtido em grandes arquivos para uso por pesquisadores ou mesmo pelo público mais amplo interessado em conhecer a vida de pessoas notáveis e os eventos por elas narrados.

Tal dicotomia entre entrevistador e analista dos resultados estabelece dois momentos metodológicos distintos, a construção do relato e sua utilização pela escrita da História. O procedimento impregnado de mediações desde o contato inicial com o entrevistado até o trabalho final de catalogação, foi consolidado. O trabalho de campo diferenciado engajou arquivistas na produção de documentos orais, pois segundo esta perspectiva praticamente qualquer pesquisador estaria habilitado a trabalhar em um projeto de entrevistas: pessoas que possuem facilidade de relacionamento, de estabelecer comunicação interpessoal e com certo nível de conhecimento do tema constituiriam oralistas em potencial.

Resultou desse procedimento escassa teorização do ponto de vista historiográfico sobre a História Oral. A ênfase das reflexões incidia sobre a maneira de se produzir a entrevista, a estratégia de aproximação do entrevistado, modos de vestir, de falar, de colocar o gravador, número ideal de entrevistadores, formas de transcrição e outros detalhes essencialmente técnicos. Este tratamento metodológico persistiu até os anos 1970, quando o modelo arquivístico passou a ser questionado em termos do caráter subjetivo do depoimento, do procedimento da entrevista e desta como produto do profundo envolvimento do historiador, seja mediante as questões colocadas, as hipóteses norteadoras do trabalho, as sugestões in-

duativas, o grau de sutileza nas interferências ao longo da entrevista, perceptível por manifestações de interesse mediante palavras, entonações ou movimentos corporais. O depoimento oral passou a ser considerado, então, em suas relações com as circunstâncias do momento de sua elaboração, com os interesses do entrevistador e do entrevistado, definido como um produto da memória pessoal e extremamente subjetiva, elaborado com participação ativa do entrevistador no fluxo rememorativo.

Os novos direcionamentos metodológicos da História abrem caminho para a subjetividade e apontam sua presença também na construção do documento escrito, constatação que trouxe novos argumentos para a validação dos relatos orais. No entanto, não há como negar a existência atual de uma hegemonia do escrito que implica a subordinação do relato oral à sua transcrição, com repercussões importantes na produção do registro escrito do relato oral. Isto porque o fluxo narrativo, colhido pela rememoração no momento da entrevista, nem sempre se apresenta de forma coerente, ordenado cronologicamente, antes obedece a uma dinâmica própria do processo de recuperação das lembranças, sujeito a vaivéns, contradições, correções, incertezas e esquecimentos.

Opera-se, na construção do relato escrito, uma montagem que compreende uma elaboração conceitual camuflada, pois transcrever significa usar o poder de escrever a memória a partir de um filtro exterior ao sujeito entrevistado, com uma chave lógica não visível que se manifesta no momento da devolução do relato na forma escrita aos sujeitos históricos. Tal constatação tem levado à verificação de que a presença do pesquisador na produção das fontes orais constitui elemento importante para a compreensão da maneira como o relato foi construído. A situação de entrevista é cada vez mais valorizada como relação interativa, de confronto de subjetividades e de procura do outro. A constatação iniludível de seu caráter relacional permite a afirmação da autoria plural dos documentos assim produzidos e alerta o historiador para a necessidade de levar em conta ambas as falas no trabalho de análise das fontes. O reconhecimento de que, na situação de entrevista, todos os envolvidos são *o outro* faz sobressair nos trabalhos construídos com esta metodologia a preocupação com a descrição das relações que se estabelecem entre os dois lados. Em lugar de denunciar as manipulações que ocorrem nos diversos momentos do trabalho com a História Oral, passou-se a enfatizar a concepção da narrativa memorialística como recriação do passado, como representação que percorre um trajeto circular.

Tal constatação remete a outra, muito mais surpreendente para os que, bem intencionados acreditavam estar trabalhando na construção de relatos alternativos e autônomos em relação às versões social e historiograficamente dominantes. A convicção sobre a liberdade de expressão no processo de rememoração ficou fragilizada a partir do momento em que os historiadores oralistas se descobriram participantes privilegiados de uma relação de po-

der que se estabelece e manifesta ao longo de todo o percurso da entrevista. Eles recolhem os testemunhos e, portanto, concedem a palavra, formulam questões que orientam o fluxo rememorativo e o discurso dele resultante, segundo sua própria situação contextual. Transcrevem o relato, recortam seletivamente entre todas as palavras do discurso as que lhes interessam e interpretam as informações, fixando novas versões da História. A própria situação de entrevista é utilizada para esclarecer como se produziu aquele documento. Ou seja, as regras do método histórico e de crítica das fontes são aplicadas inclusive à participação do historiador no processo.

A situação de entrevista pode resultar em algumas surpresas que, por vezes, resultam do esgarçamento dessa relação de poder. É quando o testemunho nos domina nos fascina seja pela força com que coloca certas lembranças, seja pela clareza e contundência com que sua memória se impõe ou pela ressonância profunda que encontra em nossa experiência pessoal. Neste caso, o historiador se retrai para um papel secundário de auxiliar do dizer do outro na tarefa de dar forma a impressões e vivências, deixando enfim fluir livremente as representações de um tempo vivido. Essas constatações nos permitem pensar no trajeto circular da entrevista, que se efetiva no terreno comum do entendimento entre historiador e entrevistado. Esse trajeto inicia-se a partir do sentimento inicial de empatia ou de comunidade de destino e resulta em elaboração e divulgação do texto escrito, na restituição da memória ao narrador e assim no encontro entre a História escrita, e aqueles que a viveram e contaram.

Ao se aproximar dos indivíduos que contaram sua história, a História Oral inaugura um terreno comum de entendimento entre os diversos sujeitos. Esse entendimento ocorre em uma relação de compromisso, da qual não se pode excluir o campo ético, sempre presente nas indagações sobre as fronteiras entre o público e o privado; os limites dos questionamentos feitos; e o tipo de relação que é legítimo estabelecer com o entrevistado. Atualmente, a valorização destes aspectos éticos na pesquisa que envolve seres humanos vivos resulta em maior cuidado na utilização dos relatos orais.

Hoje, o trabalho com as fontes orais aparenta ter expandido seus limites. Voltaram a ser valorizados os estudos sobre a cultura oral, não mais centrados preferencialmente na memória individual, embora esta seja o meio de acesso à memória coletiva. Inicia-se um novo procedimento com o estabelecimento de confrontos entre os documentos autobiográficos escritos e os relatos orais visando delimitar os processos de construção de identidades.

Outro aspecto inovador consiste na valorização das representações, das visões de mundo, do imaginário, do simbólico contido nas lembranças, que leva ao redimensionamento do conceito de verdade histórica e abre novas possibilidades para se considerar o trabalho com a memória portador de legitimidade epistemológica. Em decorrência da busca de versões

alternativas da História capazes de solidificar identidades, o *nós* e o *eles*, estruturantes da construção da identidade, se fazem presentes em pesquisas inovadoras que ressaltam as relações de gênero, classe e etnia.

No campo da História política, a História Oral ocorre com maior vigor nas sociedades onde houve movimentos de impacto e as mudanças estão relacionadas à construção de novas e múltiplas identidades. Nesses espaços, a História oficial e seu discurso lacunar são contestados, bem como o não dito, os silêncios, as omissões, as resistências que, hoje, ocupam o território dos questionamentos e sensibilizam o historiador para os limites do método e de suas possibilidades de expressão das vozes esquecidas.

BIBLIOGRAFIA



ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla B. (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

FREITAS, Sonia M. **História oral**. Possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/Imprensa Oficial, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Albin Michel, 2000.

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

HOBBSAWM, E. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania R. de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-222.

MICHELET, Jules. **História da Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MICHELET, Jules. **O povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

POVOS INDÍGENAS E PRÁTICAS DE ENSINO NO BRASIL

Paulo Santilli

Departamento de Antropologia, Política e Filosofia | Faculdade de Ciências e Letras - UNESP / Araraquara

RESUMO: A presença dos povos indígenas na História do Brasil e no seu ensino constitui o tema principal deste texto problematizador das políticas assimilacionistas no processo colonizador. Por meio desta abordagem, objetiva-se trazer para os tempos atuais o questionamento sobre como abordar o índio no ensino de História, de modo a superar o preconceito e a discriminação, e promover a sua inclusão na cidadania brasileira, tendo como base a perspectiva culturalista.

Palavras-chave: Povos indígenas, Assimilação, Catequese, Cidadania.

POLÍTICA INDIGENISTA, ÍNDIO E ENSINO DE HISTÓRIA, POLÍTICAS INCLUSIVAS

A missão evangelizadora dos padres jesuítas entre os Tupi-Guarani na costa atlântica da América do Sul constitui um marco fundador do ensino e, mesmo, da sociedade brasileira.

Aprendemos nos textos didáticos, assim como as gerações que nos antecederam, que a história do Brasil tem início com o aportamento da esquadra cabralina no litoral baiano e a celebração da primeira missa, conforme consta na célebre carta de Pero Vaz de Caminha.

Em 2004, ano em que foram comemorados os 450 anos de fundação da cidade de São Paulo, celebramos – de modo análogo ao ocorrido por ocasião das comemorações dos 500 anos das grandes navegações ibéricas – a missão catequética lusitana em terras tropicais. Nesse processo, relembramos uma vez mais a construção do colégio jesuíta nos campos de Piratininga e o início do trabalho de evangelização das crianças índias, episódio este em que costumamos enaltecer a atuação dos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta.

Rememoramos, ritualmente, episódios tais nas celebrações cívicas realizadas a cada ano e, assim, reverenciamos também a memória que nos foi legada pelos jesuítas dos tupi-Guarani, “reduzidos” nos aldeamentos coloniais, a partir do século XVI ferozes canibais e, ao mesmo tempo, dóceis selvagens – imagem insólita dos habitantes nativos da costa brasileira a que costumamos agregar doses crescentes de civilização trazidas por migrantes europeus.

Temos nos dedicado a perpetuar essa vaga memória do “marco inicial da brasilidade”, reproduzindo secularmente os mesmos trechos pinçados de determinadas crônicas jesuíticas com notável fidelidade. Não permitimos qualquer mácula a essa imagem, nem mesmo atentamos para os trabalhos mais recentes de revisão historiográfica (veja-se, entre outros, CUNHA, 1992) que apontam ter sido a tão propalada “descoberta”, de fato, o marco oficial de um processo de genocídio na América do Sul.

Para uma reflexão sobre as imagens de povos indígenas veiculadas nas práticas didáticas no Brasil, com efeito, faz-se necessário retomar a empreitada jesuítica, na medida em que ela produziu, com vistas a seus próprios fins missionários, todo um aparelho pedagógico de tradução cultural com base na cultura dos povos Tupi-Guarani. Correlata destas práticas foi a construção da imagem de um índio genérico, falante de uma “língua geral” – lembrando que o nheengatu foi criado pelos jesuítas, como língua franca, a partir do léxico Tupi-Guarani – que, ainda hoje, se encontra presente nos livros didáticos. O prejuízo desta apropriação é, portanto, pedagógico, mas sobretudo, político, na medida em que, para gerações de brasileiros, residentes em áreas urbanas, veio obliterar a grande diversidade étnica, histórica e atual do país e, mais, auxiliou a cristalizar a ideia equivocada de que tal índio genérico pertencia ao passado colonial e com ele havia desaparecido.

A crítica deve, nesse quadro, interrogar os fatores que consolidaram tal imagem no pensamento social brasileiro que, inercialmente, chega até a prática pedagógica. Sabe-se que a consolidação do domínio colonial no Brasil, durante o ministério pombalino, teve como um de seus instrumentos fortes a tentativa de assimilação dos povos indígenas, através, inclusive, da imposição do uso exclusivo do português reinol e do incentivo aos casamentos entre brancos e índias. Tratava-se, então, de conceber a população nativa como base para a formação de uma sociedade colonial.

Guardadas as diferenças, o Brasil independente também visará a relação entre Estado e uma sociedade homogênea. Assim, a figura de um índio genérico, como a traçada por José de Alencar e Gonçalves Dias, é emblemática do componente distintivo na formação da nacionalidade brasileira. O correlato político dessa figura literária foi a extinção dos aldeamentos indígenas que “emancipava” os índios da tutela missionária e convertia-os em “caboclos”, “mestiços”, “agregados” daqueles que se tornariam os proprietários das terras, até então, por eles ocupadas. Concepção que norteia o período imperial, tanto mais acentuada comparece na instituição da República.

Com efeito, por força do ideário positivista que inspirou a República, os povos indígenas seriam vistos, ainda, como formadores da nação, figurações do passado que não pertenceriam, enquanto tais, ao futuro país. Assim, o lema positivista “Ordem e Progresso”, inscrito em nossa bandeira, não nos remete aos povos indígenas habitantes neste continente.

Os postulados apregoados por Augusto Comte fundamentaram-se nos pressupostos da Antropologia de gabinete, praticada até o final do século XIX, e que consistia basicamente na coleção e interpretação dos relatos de viagens de missionários, militares, funcionários coloniais, mercadores, traficantes etc., explorando o exótico e operando a classificação dos povos não europeus a partir das etapas evolutivas de uma história única para toda a humanidade. Supunha-se, então, a existência de estágios evolutivos comuns a toda a humanidade – que compunham um percurso do fetichismo até o pensamento científico. Tratava-se de classificar povos e sociedades, de acordo com essas etapas sucessivas. Não é demais lembrarmos que os povos europeus-ocidentais se autodesignavam os mais evoluídos, portanto classificados como os detentores do mais elevado grau de civilização, praticantes do pensamento científico, enquanto os habitantes de outros continentes, considerados menos avançados quanto mais distantes dos referenciais europeus, eram classificados como bárbaros ou selvagens, que estariam na infância da humanidade.

O surgimento da Antropologia contemporânea no início do século XIX, com as pesquisas etnográficas desenvolvidas por Franz Boas entre os povos indígenas na costa oeste da América do Norte e por Bronislaw Malinowski nas ilhas do Pacífico Sul, estabeleceu novas perspectivas de investigação, pois deslocou os estudos comparativos do campo racial para o campo da cultura. Argumentava-se, então, sobre a urgência da realização de pesquisas de campo diante do rápido desaparecimento das populações nativas atingidas pela expansão da civilização ocidental.

A experiência etnográfica acumulada na primeira metade do século nas mais diversas regiões atingidas pelo imperialismo euro-americano, seja na África, na Polinésia ou nas Américas, levou, de fato, a teoria antropológica a interrogar a diversidade das formas sociais, destacando-a como objeto de análise por excelência da disciplina, ao mesmo tempo em que afastava, por inúteis, as conjecturas sobre origens. Concomitantemente, a noção de cultura passa a ser o fator explicativo da diversidade humana, em detrimento do viés naturalista, biológico, do conceito de raça. Apesar de estas ideias serem veiculadas pela disciplina desde os anos vinte, só o genocídio provocado pelo racismo, durante a II Guerra, veio, efetivamente, a desacreditar seus fundamentos teóricos. Bastante eloquente, nesse sentido, é o artigo produzido por Claude Lévi-Strauss, no pós-guerra, a pedido da UNESCO, intitulado “Raça e História”, verdadeiro libelo em defesa da igualdade humana, no plano biológico, e de sua irreduzível diferença, no plano cultural (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Os embates teóricos e as novidades trazidas pela disciplina repercutiram no pensamento social brasileiro. Em que pesem as significativas diferenças teóricas entre eles, autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda ou Darcy Ribeiro, entre outros igualmente influentes no século XIX, pensaram a diversidade sociocultural no país pela vertente teórica do culturalismo.

Outros problemas surgiram desta abordagem, em particular o pressuposto de uma assimilação dos povos indígenas e, portanto, do apagamento de suas diferenças na sociedade nacional. Muito embora Eduardo Galvão (1979) o descreva, melancolicamente, como lutas perdidas pela diferença, o processo de assimilação, correlato cultural da expansão do capitalismo, era considerado, até meados do século XX, inexorável e irreversível.

De fato, em obras como *Encontro de Sociedades*, de E. Galvão, e *Os índios e a civilização*, de Darcy Ribeiro, escritas na década de 1950, encontramos listas dos povos indígenas, habitantes no Brasil, classificados conforme o grau de intensidade de suas relações com a sociedade nacional. Essas classificações os discriminam como: povos isolados, povos em contato intermitente, povos em contato permanente e povos extintos.

Os dados disponíveis sobre demografia indígena no Brasil apontam um declínio constante da população indígena no país até a década de 1950, quando as estimativas chegaram a apontar um contingente mínimo de aproximadamente 70.000 indivíduos em todo o território nacional (RIBEIRO, 1957). Se considerarmos que, atualmente, os estudos arqueológicos e etno-históricos permitem estimar, para o século XVI, uma população indígena em torno de seis milhões de indivíduos, podemos, então, formar uma noção aproximada das proporções do genocídio iniciado com a chegada dos portugueses em 1500. Em termos de riqueza da experiência humana ou diversidade sociocultural, podemos ainda avaliar a magnitude da tragédia que se abateu sobre essa parte da América do Sul, se considerarmos a estimativa atual de que, no Brasil, 500 anos atrás, eram faladas mais de mil línguas indígenas diferentes, enquanto, hoje, são apenas cento e oitenta. Destas, apenas trinta foram estudadas sistematicamente por linguistas.

A política indigenista oficial no regime republicano, implementada inicialmente pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e, desde 1968, pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), primou por definir as terras consideradas de ocupação indígena em áreas que se tornavam objeto de exploração econômica, buscando com isso afastar ou, ao menos, minimizar, o contato direto entre índios e frentes de expansão da sociedade nacional. Nesse contexto, coube aos funcionários do SPI e da FUNAI tanto a administração das terras indígenas, como a prestação de assistência aos índios, isto é, o estabelecimento de atividades produtivas, do ritmo de trabalho, das formas de organização e associação, como também da mediação política nas relações entre os índios, a população regional e a sociedade nacional. Instituiu-se, assim, um regime tutelar padronizado, com o recurso da nomeação de patentes de “cacique” e “capitão”, em que uma mesma condição genérica de “indianidade” foi sendo reconhecida para e por diferentes povos sujeitos à tutela arbitrada por agentes oficiais.

Mas se os prognósticos teóricos, bem como demográficos, apontavam para a eminente extinção dos índios até meados do século passado, tal situação reverteu-se rapidamente a

partir dos anos 1970 com a emergência dos movimentos sociais e, em especial, dos “movimentos sociais indígenas”, que chegaram ao ponto culminante com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Ao longo do processo de redemocratização do país, foram diversas as lideranças indígenas e indigenistas que se destacaram por sua atuação junto a outros segmentos da sociedade brasileira, reivindicando o conhecimento oficial de direitos históricos, sobretudo de direitos territoriais. Tal mobilização de lideranças indígenas, aliada a outros setores representativos da sociedade civil, resultou em uma significativa inovação na legislação brasileira. A Constituição vigente rompeu com a tradição assimilacionista da legislação anterior que, no período imperial, previa promover a “catequese e a civilização do indígena”, e na Constituição de 1946, como na de 1967, apregoava a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. A Constituição de 1988 foi inédita ao garantir como princípio de ordenamento das relações entre os índios e o estado o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.

A atuação das lideranças indígenas, no cenário político nacional, constituiu um fator decisivo para o reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural. Ao reivindicar a demarcação de seus territórios de ocupação tradicional, os povos indígenas demonstraram, com o seu desempenho enquanto sujeitos de sua própria história, que têm participação tanto no presente, quanto no futuro do país. A participação dos povos indígenas no estabelecimento de políticas públicas possibilitou reverter o secular declínio demográfico. Essa participação efetivou-se em demarcação das terras ocupadas tradicionalmente; campanhas de vacinação preventivas de doenças, como gripe, sarampo e varíola que dizimaram diversos grupos étnicos em períodos anteriores, pois os índios não possuíam defesas orgânicas contra elas; e campanhas para a erradicação da malária, epidêmica na região amazônica. Nas décadas de 1980 e 1990, a população indígena voltou a crescer no Brasil, atingindo a cifra aproximada de 150.000 habitantes. O acerto das políticas públicas voltadas para o reconhecimento dos direitos históricos dos povos indígenas é amplamente corroborado pelo crescimento estável da população indígena nos últimos anos. Em pouco mais de duas décadas, a população indígena alcançou a cifra de 345.000 índios (considerados apenas os habitantes em áreas indígenas) e estima-se atualmente, entre 100.000 a 190.000 os índios residentes fora das terras indígenas no Brasil (FUNAI, 2004).

O reconhecimento do direito à diferença, no caso dos povos indígenas, teve como correlato o fim da tutela exclusiva exercida pelo Estado, ou seja, pela FUNAI, até 1988. Com a mudança do contexto político operada desde a eleição da Assembleia Nacional Constituinte, foram criadas centenas de organizações indígenas colegiadas, compostas por lideranças indígenas locais, cuja atuação vem se ampliando consideravelmente através de articulações com o Ministério Público Federal – que recebeu, entre outras atribuições, a de “defender

judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas” e estabelecer parcerias com organizações não-governamentais (ONG), entidades de classe, instituições de pesquisa e mesmo órgãos governamentais, como os Ministérios do Meio ambiente, da Saúde e da Educação, voltados à prestação de serviços, a assessorias especializadas e à arregimentação de recursos.

Em síntese, o Brasil possui uma imensa diversidade étnica e linguística estima-se hoje em torno de cinquenta e três os grupos indígenas ainda não contatados, sobre os quais nada sabemos, além das duzentas e quinze sociedades indígenas, sobre as quais dispomos de alguma informação.

Como vimos, é bastante recente a crítica à ideia de assimilação inexorável dos povos indígenas à sociedade nacional. As línguas indígenas, faladas hoje no Brasil, ainda permanecem, em grande parte, desconhecidas, estão por serem estudadas. São poucas também as sociedades indígenas que mereceram estudos antropológicos sistemáticos. Os estudos sobre História indígena, por sua vez, foram intensificados no Brasil na década de 1980, motivados, sobretudo, pela necessidade de comprovação documental da ocupação histórica de territórios por parte dos povos indígenas, para fins de reconhecimento oficial.

No entanto, duas outras inovações, trazidas pela atual Constituição, concernem diretamente ao campo pedagógico. Trata-se, de um lado, da disposição contida no artigo nº 210 que torna obrigatório contemplar a diversidade étnico-cultural do país no ensino regular. De outro, do cumprimento do artigo 21º, parágrafo 2, que consagra o direito dos povos indígenas à sua própria cultura implica que as práticas de Estado relativas a populações indígenas devem respeitar e incentivar sua diferença. No campo específico da educação, essas políticas resultaram no conceito de educação diferenciada, para a qual tiveram de ser adequadas diretrizes curriculares e a formação de profissionais em educação.

Quanto a este último aspecto, a universidade pública tem, certamente, um papel preponderante a desempenhar na formação tanto dos profissionais que atuarão na esfera da educação indígena, quanto daqueles que, atuando no Ensino Fundamental e Médio em áreas urbanas, virão a formar o olhar de brasileiros cidadãos para a multiplicidade étnica e cultural do país. Se tomarmos a premissa de que a experiência de tal multiplicidade é fator fundamental na construção da democracia no Brasil, a universidade tem o papel social e histórico de não apenas desenvolver a pesquisa nos diferentes campos do conhecimento, como também de partilhar os seus resultados com a sociedade.

REFERÊNCIAS



- BOAS, Franz. **Race, Language and Culture**. New York: [s. n.], 1940.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.
- COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2003.
- GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: Índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das letras, 1995.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1982.

REFERÊNCIAS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E EDUCAÇÃO

- MELATTI, Júlio César. **Índios no Brasil**. 48. ed., São Paulo: Hucitec, 1993.
- NIMUENDAJU, Curt. **Mapa etno-histórico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.
- SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

A HISTÓRIA, O AFRICANO E O AFRO-BRASILEIRO

Dagoberto José da Fonseca

Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara

RESUMO: O texto aborda e problematiza aspectos da História do Brasil referentes aos africanos e afro-descendentes e sua cultura. Também valoriza o papel da Lei n. 10.639 na superação do preconceito racial e na política inclusiva, que afeta o ensino de História.

Palavras-chave: História da África, Escravidão, Discriminação, Inclusão, Afro-brasileiros.

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros, na grade curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio ou superior? Após seis anos do decreto que criou a Lei 10.639/2003, não os encontramos ainda de maneira satisfatória nem nas disciplinas de História, de Artes e de Língua Portuguesa e muito menos nas demais das Ciências Humanas, sendo ausente nas áreas das Ciências Biológicas ou Exatas. Essa denúncia que esta pergunta enseja é feita, tendo em vista que os diferentes estudos não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista, nem no período republicano, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje, como apontam diversos estudiosos.

DE 1888 A 2002: SILÊNCIOS, OMISSÕES E APARIÇÕES

Em 1888, Sílvio Romero alertava:

[...] É uma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e da religiões africanas. Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É uma desgraça.

Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência.

Apressem-se os especialistas, visto que os pobres moçambiques, benguelas, monjolos, congos, cabindas, caçangas ... vão morrendo. O melhor ensino, pode-se dizer, está passado com a benéfica extinção do tráfico. Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo de todo (ROMERO, 1888 apud RODRIGUES, 1988, p. 10-11).

O alerta de Sílvio Romero aos pesquisadores da época nos informa sobre a negligência e a prática discriminatória que adotavam com o africano e seus descendentes, demonstrando que eles não tratavam essas populações com a preocupação teórica devida, pois não os viam como parte da história oficial da nação pós-abolição da escravatura, sobretudo porque estavam fadados a desaparecer física e culturalmente, como anunciou João Batista de Lacerda em 1911.

A literatura havia contemplado essas populações, seja com Cruz e Sousa, Castro Alves e Luís Gama. Ela fazia a crítica refinada à sociedade de então, seus propósitos e seus problemas, como fizeram Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto, posteriormente impulsionados pelo movimento abolicionista. Esse alerta que veio da literatura motivou os estudos, por exemplo, de Raimundo Nina Rodrigues, de Arthur Ramos, de Manuel Querino, de Oliveira Vianna, de Gilberto Freyre e de Edison Carneiro nas primeiras décadas do século XX.

Ao longo do século XX, salvo algumas exceções, os estudos históricos e sociológicos que tinham o “africano” como centro da pesquisa eram realizados por brancos. Neles verificamos bastante boa vontade, mas em muitos encontramos o olhar discriminador de Nina Rodrigues que, de um lado era complacente com o africano, posto que o via como uma quase criança, um ser de consciência pré-lógica, enfim inferior (RODRIGUES, 1957). De outro lado, encontramos o olhar de Gilberto Freyre sobre o africano cheio de exotismo, de sensualidade, de natureza violenta e a ser violentada (FREYRE, 1987).

Mas a história dos africanos e da África permanecia um grande silêncio, uma lacuna perene na historiografia brasileira, estando sendo recomposta aos poucos pelos estudos sociológicos e antropológicos. A maioria, ainda, embasada nos legados preconceituosos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos e de Gilberto Freyre, muitos desses estudos investigavam o Candomblé, a defasagem cultural e educacional e o branqueamento via miscigenação.

O primeiro grande trabalho sobre a história dos africanos no Brasil foi escrita por Edison Carneiro em 1944, com o livro *O Quilombo dos Palmares*, que foi editado em 1946 no México, já que muitos editores brasileiros não ousaram fazê-lo, já que o autor era inimigo declarado do Estado Novo e buscava publicar um livro que tratava das lutas e da resistência negra em Palmares. No Brasil, esse livro foi publicado, em 1947, por Caio Prado Júnior, dono da editora Brasiliense. Esse livro abordava a realidade colonial brasileira, sem mencionar as questões sociais e históricas presentes na África.

Somente nos anos de 1970, entramos em contato com a realidade africana. Este contato foi feito por intermédio da literatura com a coleção de Autores Africanos publicada pela editora Ática que, em 1979, lançou, no Brasil, *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier*, de José Luandino Vieira, e *Os Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes. Essa coleção foi publicada por vários anos da década de 1980 e reunia diversos escritores africanos de países de língua oficial portuguesa, francesa e inglesa, particularmente os da costa ocidental africana. Ela foi extremamente importante em um período em que não se podia falar ou se reunir para tratar de questões vinculadas aos interesses e reivindicações da população de afro-brasileiros no país e, ainda, retratava a África, seus países, suas nações, etnias e problemas advindos do colonialismo.

Em 1982, a editora Ática com a participação política e financeira da UNESCO, editou a célebre coletânea *História Geral da África*. Após a queda da ditadura militar, iniciam-se os entendimentos de que o Brasil deveria retirar o silêncio em torno da África e dos afro-brasileiros, a fim de se construir uma realidade étnico-racial e social mais democrática.

Joseph Ki-Zerbo (1982), coordenador desse primeiro volume do *História Geral da África*, interpreta esse momento histórico afirmando:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. Apesar dos importantes trabalhos realizados desde as primeiras décadas deste século por pioneiros como Leo Frobenius (...) um grande número de estudiosos não-africanos, presos a certos postulados, afirmavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, devido, sobretudo, à ausência de fontes e de documentos escritos. De fato, havia uma recusa a considerar o povo africano como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios, e que os historiadores são incapazes de apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem. A situação evoluiu muito a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e, em

particular, desde de que os países africanos, tendo conquistado sua independência, começaram a participar ativamente da vida da comunidade internacional e dos mútuos intercâmbios que a justificam. A partir de então, um número crescente de historiadores tem-se empenhado em abordar o estudo da África com maior rigor, objetividade e imparcialidade, utilizando com as devidas precauções fontes africanas originais. (KI-ZERBO, 1982, capa).

Com os debates na sociedade civil, com a criação de novos partidos políticos e com o vigor dos movimentos sociais, particularmente do movimento negro, teremos em 1987 a edição no Brasil de *Fluxo e Refluxo*: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos, de Pierre Verger, originariamente publicado em Paris (França) em 1968, e em Ibadan (Nigéria) em 1976. Este livro propiciou novas interpretações nos estudos referentes às populações africanas e afro-brasileiras.

Essas publicações e os debates que se seguiram com o protagonismo do movimento negro não chegaram adequadamente nas escolas, nem influenciaram muitos de nossos intelectuais, tampouco afetaram os rumos, os currículos e os conteúdos programáticos dos cursos de história e de ciências sociais na maioria das universidades brasileiras. A exceção nisto foi a Universidade Federal da Bahia pela sua própria particularidade histórica e cultural que veio a criar com o esforço de alguns docentes o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ainda, em 1959, no bojo das lutas anticoloniais na África e na estreita democrática brasileira e, posteriormente, com essa iniciativa foram criados, em 1961, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, e o Centro de Estudos Africanos (CEA) em 1965, na Universidade de São Paulo.

Mas, foi apenas no decorrer da década de 1990 que muitos artigos e livros de historiadores, cientistas sociais e estudiosos de literatura africana foram publicados focando a África. Nessas obras, revelava-se que tanto a Europa e a Ásia, quanto a América, particularmente o Brasil, receberam influências culturais e econômicas de algumas nações africanas. Eles, geralmente, demonstraram histórias de conexões, de continuidades, de permanências, de rupturas e de tradições permanentemente traduzidas. Constatamos isso em *A enxada e a lança*, de Alberto da Costa e Silva (1992); *Em Costas Negras*, de Manolo Florentino (1997); *O trato dos viventes*, de Luis Felipe de Alencastro (2000), e *O Atlântico Negro*, de Paul Gilroy (2001).

O PASSADO QUE NÃO FOI CONTADO: ESTÁ NA HISTÓRIA, NÃO NA ESCOLA

A África permanece, a despeito de todos estes livros, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de história,

nas séries finais dos ensinos fundamental, médio e superior, não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: “não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo. É sempre assim...”

O conteúdo programático das disciplinas do curso de história, ao deixar de contemplar adequadamente a África e os afro-brasileiros, faz uma opção arbitrária e política, não dando um tratamento correto a respeito das populações construtoras e constituidoras da sociedade brasileira.

Assim, ainda, estamos com a perspectiva exposta anteriormente por Ki-Zerbo, desprezando as sociedades aparentemente sem escrita. Essas sociedades e grupos sociais, étnicos, sexuais e religiosos precisam ser estudados, pois têm história e estão no centro dela.

Esses debates continuam a existir, na medida em que a história, ainda, é uma ciência estruturada para ser a dos conquistadores, dos homens, dos brancos, dos cristãos e das sociedades detentoras de poder. Assim, não estudamos a África, mas a Europa e a América anglo-saxã, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos, registros e fazendo seus monumentos e estátuas (LE GOFF, 1990).

O desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, também presentes e direcionando os assuntos educacionais. Muitos são os esforços e o empenho de diversos pesquisadores, de professores, de entidades em desfazer esse processo quando oferecem cursos, palestras, seminários etc. para docentes das redes públicas via presencial ou a distância. Embora essa prática se assemelhe a uma gota no oceano, não deve ser invalidada pelo esforço hercúleo que representa.

O continente africano é concebido como sendo o berço da humanidade, mas não da civilização. Por exemplo, a definição de civilização dada pela New Columbia Encyclopedia (1975, p. 565):

[...] é aquele complexo de elementos culturais que primeiro apareceram na história humana, entre 8 mil e 6 mil anos atrás. Nessa época, baseada na agricultura, criação de gado e metalurgia, começou a aparecer a especialização ocupacional extensiva nos vales dos rios do sudoeste da Ásia (Tigre e Eufrates). Apareceu lá também a escrita, bem como agregações urbanas bastante densas que acomodavam administradores, comerciantes e outros especialistas.

No entanto, como nos informa Elisa L. Nascimento:

[...] está cada vez mais comprovada a anterioridade da evolução do continente africano dos elementos citados (agricultura, criação de gado, metalurgia, especialização ocupacional) que convergem no desenvolvimento da civilização (1996, p. 42).

As evidências demonstram que tivemos a primeira revolução tecnológica da humanidade na África. Nesse espaço, deu-se a passagem do homem de caçador e coletor de frutos e raízes para o estatuto de agricultor e pecuarista. A agricultura africana, no vale do rio Nilo, desenvolveu-se cerca de 18 mil anos atrás, sendo duas vezes mais antiga do que no sudoeste asiático (NASCIMENTO, 1996, p. 42). A pecuária apareceu há 15 mil anos atrás, perto da atual Nairobi (Quênia), sendo uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Muitos são aqueles que concebem o continente africano destituído de escrita, mas isto não é verdadeiro, muito embora essa seja uma marca das sociedades subsaarianas. A África também legou à humanidade a escrita, a partir do Saara e do Sudão. Os sistemas de escrita dos Akan e dos Manding originaram a escrita egípcia e meroítica. Hoje, está comprovado que a escrita dos faraós veio do Sudão (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Em 1787 quando foi decifrada a pedra Rosetta, uma inscrição com hieróglifos egípcios e outras línguas antigas conhecidas, comprovou-se que quase todo o conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia antiga teve origem no Egito (África). Elisa Nascimento (1996) informa que Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles estudaram com sábios africanos. Verifica-se, com isso, que o saque e a destruição da biblioteca de Alexandria encobriram um processo de apagamento e de descrédito dos conhecimentos africanos, tornando-os exóticos, místicos e míticos. Ela também menciona a citação do conde Constantino Volney, membro da Academia Francesa:

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: “E quanto a mim, julgo ser os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo”. Em outras palavras, os antigos egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. (...) Pensem só, que esta raça de negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a própria raça a quem devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso da palavra! (NASCIMENTO, 1996, p. 43).

Parece irrefutável o fato de que as culturas e ciências africanas deram uma grande contribuição a toda civilização ocidental europeia. Mas nossos professores raramente falam da África com este sentido, nem dizem que o Egito, por exemplo, é um país africano.

Essas informações geram surpresas na maioria de nossos docentes e alunos de todos os níveis de ensino, muitos ficam cabisbaixos, outros estupefatos, não acreditando no que ouvem ou leem. E perguntam por que isso? Por que aquilo? Há muitas perguntas e diversos professores não sabem no que acreditar, para onde ir, o que ensinar e o que dizer para seus alunos. Essas indagações vinculam-se à crença de que a África não construiu império algum, nem uma tecnologia e até hoje é um continente de famintos, doentes e metidos em guerras tribais. Essas questões e percepções da realidade somente comprovam que a ciência não é neutra, ela é um instrumento de conhecimento e de poder.

O DESCONHECIMENTO DA HISTÓRIA E DAS MENTALIDADES DE LONGA DURAÇÃO

Sem dúvida, o acaso, o erro e a mentira, embebidos de um profundo imaginário, constroem uma história de longa duração (MORIN, s/d; VOVELLE, 1991). Como se sabe, a mentira sistematicamente afirmada pode se fazer e/ou aparecer ser a verdade histórica ao conseguir construir uma mentalidade em torno do evento ou dos processos que envolvem os diversos grupos sociais.

Muitas dessas “verdades”, no Brasil, são ditas e escritas de maneira risonha, cínica e sarcástica por aqueles que detêm poder. A piada, em destaque abaixo, procura revelar um destes traços presentes na sociedade brasileira. Compete a nós reinterpretarmos os fatos históricos e desconstruir esse tipo de mentalidade que se forjou no século XX.

*“Quando o preto vai à escola?
Quando está construindo”.*

A piada diz que os afro-brasileiros, pejorativamente chamados aqui de “pretos”, geralmente não participam da política educacional do país e não se veem atendidos em suas reivindicações. Eles não encontram na escola, comumente, propostas e projetos de “educação diferenciada” que propiciem a autoestima, respeitem as suas diferenças culturais e regionais, contemplem a sua história de modo diverso daquele em que é visto de maneira naturalizada e essencializada, como o escravizado – no tronco ou no eito –, como força bruta ou animal de tração da economia.

A piada denuncia que os afro-brasileiros, ainda, não conseguiram construir sua cidadania, sendo tratados marginalizadamente nas relações cotidianas. Existem diversos exemplos dessa situação em ditos populares extremamente jocosos e ofensivos. Esses fatos demonstram todo um conjunto de violência simbólica e sutil que os atinge desde a educação infantil.

Lembramos que a estigmatização da população africana e afro-brasileira surgiu mesmo antes dela ser escravizada no Brasil. Na Bíblia e nas interpretações dos teólogos, encontram-se várias referências depreciativas a essa população. A Bíblia é dividida em dois Testamentos: o Antigo e o Novo. O primeiro é escrito basicamente em hebraico, imputando aos africanos o termo Cuch. O segundo é escrito em grego, designando os africanos e todo o continente com a palavra Etiópia.

Segundo Julvan M. de Oliveira (1992, p. 5),

[...] o termo etíope vem de ‘aitér’ que significa ar que queima, perto do sol. ‘Aitiops’ é aquele que vive nesses ares queimados. Evidente que a palavra foi criada a partir do ponto de vista dos povos de clima mais frio e pele mais clara, e já contém um tom pejorativo, como aparece nos textos de Homero (Ilíada 1, 423-7 e Odisséia 1, 21-3) onde os etíopes são relacionados com a idéia de relaxamento moral, ociosidade, falta de seriedade e senso de festividade.

A “terra de Cuch” aparece no Gênesis 2, 10-14, referindo-se ao lugar originário do homem. Em muitos trechos do Antigo Testamento, menciona-se a presença de Cuch e dos cuchitas. A fundamentação do estigma contra os africanos e seus descendentes está no livro do Gênesis 9,18-27, quando da maldição de Noé sobre seu filho Cam. Esta passagem, segundo os teólogos e biblistas, foi escrita no período que compreende os reinados de Saul e Davi, justificando o domínio dos hebreus sobre os descendentes de Cam, Canaã e de Cuch. O Salmo 104, 11, ilustra este momento ao dizer: “Senhor: Dar-te-ei a terra de Canaã, como porção da tua herança”.

A estigmatização e os preconceitos contra os cuchitas eram justificados pela sua cor da pele, interpretada como portadora do pecado e da maldição de Cam. Na “Predição dos Castigos de Deus” do profeta Jeremias encontra-se a alusão de que a cor da pele é a emanção ou encarnação do pecado e do mal que reside nestes seres de forma inequívoca.

No latim, Etiópia “[...] ficou com sentido de vil, de abjeto”. Tanto que Ambrósio diz: “O que é mais vil do que o nosso corpo? O que é mais parecido com a Etiópia, que é negra pelas trevas do pecado?”. Orígenes, ao comentar o Cântico dos Cânticos 1, 4-6, afirma que “[...] negra pela ignomínia da raça, mas formosa pela penitência e pela fé ... a alma se tornou negra porque desceu. Mas quando começa a subir, ela se torna branca e cândida: rejeitando a negridão ela começa a irradiar a verdadeira luz”.

As ideologias fomentadas por teólogos consolidaram estigmas, preconceitos e crenças “antinegro”. Verificamos isso nas profecias de Isaías, nos Livros dos Reis, nas Crônicas e em Naum a ação de acionar e manter o imaginário ocidental e judaico-cristão.

A Igreja Católica atenta aos seus interesses legitimou e deu sua bênção ao processo de escravização dos africanos, embasada por essas leituras teológicas. Em 8/1/1454, o Papa Nicolau V assinou a Bula *Romanus Pontifex* e tornou os portugueses donos exclusivos do aprisionamento, tráfico e comércio de africanos. Os Papas Calixto III e Sixto IV, em 1456 e 1481, ratificaram essa bula, antes da expansão ultramarina de Portugal e Espanha.

A Igreja Católica justificava a escravização dos africanos com um discurso humanista e missionário baseado na salvação das almas, já que a cor e o corpo estavam mergulhados na perdição das trevas a partir da maldição de Cam. Com os maus tratos e violentos castigos corporais visavam macular o corpo e a carne dos escravizados, mas esperava-se que a alma fosse purificada, tornando-a boa e dócil.

A mentalidade construída em torno da inferioridade da população africana e de seus descendentes também foi construída com o aval científico. Muitos iluministas eram defensores da tese de que os “negros” faziam parte de uma “raça inferior”, que estava ainda no primeiro estágio da evolução humana. León Poliakov (1974) salienta que, apesar de algumas discordâncias teóricas, tais como a que desenvolve John Ray ao dizer que não existe diferença entre “brancos” e “negros”, pois eles fazem parte da mesma espécie – “[...] como uma vaca preta não difere de uma branca a não ser pela cor”, o que se constata é a imensa quantidade de discursos científicos que visam demonstrar a inferioridade genética e intelectual dos africanos e seus descendentes. Como exemplo, Poliakov cita:

Charles White (1799):

Remontando pela gradação, chegamos enfim ao europeu branco, que, sendo o mais afastado da criação animal, pode por isso mesmo ser considerado o produto mais belo da raça humana. Ninguém porá em dúvida a superioridade de sua potência intelectual. (WHITE, 1799 apud POLIAKOV, 1974, p. 135).

Encyclopédie de Diderot e d’Alembert, verbete “nègres”:

Não somente sua cor os distingue, mas diferem dos outros homens por todos os traços de seu rosto, dos narizes largos e chatos, dos grossos lábios e da lã no lugar dos cabelos, que parecem constituir uma nova espécie de homens. Se nos distanciamos do Equador para o pólo antártico, o negro clareia, mas a feiura permanece: igualmente este povo feio que habita a ponta meridional da África. (DIDEROT; D’ALEMBERT, 1772 apud POLIAKOV, 1974, p. 145).

Carl Linné (1793):

Afer niger significa astuto, preguiçoso, negligente [...] negro, fleumático [...] É governado pela vontade arbitrária de seus senhores (LINNÉ, 1793 apud POLIAKOV, 1974, p. 145).

Os europeus que passaram pelo Brasil, no século XIX, basearam suas anotações no etnocentrismo e no imaginário euro-ocidental. Nestas anotações, os africanos apareciam como turbulentos e indecorosos; malandros e imorais; não pensavam e nem sentiam; eram ladrões e covardes; bárbaros e alcoólatras; indolentes e promíscuos; ignorantes e selvagens; indomáveis, viciados e grosseiros etc. Suas danças eram indecentes, sua música insuportável, sua língua vista como estranha.

A história, a geografia e a matemática provenientes do conhecimento africano estão ausentes das escolas ocidentais e, particularmente, brasileiras, por uma lógica de manutenção e de ampliação de poder. Como afirma Alain de Libera (1999, p. 11): “A universidade medieval não era, à primeira vista, uma escola de sabedoria, era um lugar de formação das elites ou, como diz Le Goff, “um viveiro de altos funcionários””.

O discurso universitário medieval feito para o povo foi adaptado, apreendido, a partir da concepção filosófica do Islã, impondo-se à sociedade cristã (Libera, 1999). Essa maneira de ensinar e aprender sem uma edificação, mas com diversas experiências e observações que não cabem em uma sala de aula, vem de uma herança legítima dessa África desconhecida e negada por muitos de nós e que ocupou, islamizou e civilizou a península Ibérica por 700 anos (séculos VII-XIV), sem desconsiderar as influências afro-arábicas nas porções sul da França e da Itália.

Essas mentiras e ideologias, pautadas pelo desconhecimento e pela negação do outro, constituíram uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e descendentes, estruturadas pelas academias científicas ocidentais e pelas instituições judaico-cristãs.

Voltando àquela piada, constatamos que ela objetiva mostrar que o afro-brasileiro, dificilmente, frequenta a escola para estudar. Mas não informa que essas dificuldades foram geradas, ainda, no período escravista e que continuam a se refletir em nossos dias via racismo.

As populações africanas e afro-brasileiras escravizadas eram proibidas de frequentarem a escola. A Constituição do Brasil-Império declarava que o ensino fundamental era obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados. O Estado Imperial ao compará-los com os portadores de doenças perigosas, não os instruiu para serem diferentes do que estavam sendo para a economia, para cultura e para o cotidiano da nação. Os escravizados portavam a falta de liberdade de ser e de existir, conceitos do liberalismo do século XIX, mas que atingiam somente os “brancos” e os “livres”.

Desta forma, o recenseamento de 1872 revelava que, em um universo de 1.509.403 escravizados, apenas 1.403 sabiam ler e escrever, ou seja, menos de 1 para cada 1000. Bloqueava-se o acesso e a integração dos escravizados à sociedade, impedindo que eles enfrentassem os novos desafios do mercado de trabalho assalariado e livre.

Atualmente, ainda existe uma parcela significativa de afro-brasileiros analfabetos, semi-alfabetizados ou analfabetos funcionais em nosso país. Esse processo não se dá pela falta de interesse ou assiduidade, mas é fruto da resistência ao branqueamento imposto pela política educacional, quando introjetam valores alheios a sua condição social e de vida, visando enquadrá-los no comportamento e homogeneizá-los nas crenças.

As nossas escolas desde o ensino infantil impõem para afro-brasileiros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses, etc.) e outros, tais como aqueles de descendência armênia e turca, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico. Já que o histórico do seu povo não é visto, sendo negado na maioria dos casos, em nome das histórias e culturas estadunidense, inglesa e francesa.

Henrique Antunes Cunha, militante “negro”, ilustra essa situação entre “negros” e “brancos” na sala de aula, na década de 1920 (apud FONSECA, 1994, p. 227):

*Vocês não imaginam o que era escola no meu tempo. Havia os meninos brancos que diziam **negro preto, cor da noite, cabelo pixaim, não encosta em mim** e nós não podíamos sentar perto deles. Como, geralmente, eles eram imigrantes ou descendentes, nós revidávamos chamando-os de **carcmanos, pés de chumbo, calcanhar de frigideira**, e eles ficavam loucos da vida. No meu tempo de escola, as crianças sofriam muito porque o ensino visava sobretudo os brancos (FONSECA, 1994, p. 227).*

A escola é um lugar que difunde as ideologias de classes e de grupos sociais, geralmente as dos segmentos hegemônicos que visam à universalização do saber. As ideias veiculadas nas salas de aula, em sua maioria, procuram inserir os diversos agentes sociais no “mundo dos dominantes”. Aqueles que não se adequam são marginalizados e de forma genérica são marcados como: “burros”, “tapados”, “bagunceiros”, “desordeiros” etc.

A desinformação dos profissionais da educação a respeito dos “negros”, de suas histórias e culturas, acrescida da dificuldade em trabalhar com a diversidade, auxilia na incompreensão do patrimônio cultural dos afro-brasileiros no país. Favorecendo a difusão de preconceitos e racismos no interior das escolas públicas e privadas.

A ideia de fracasso ronda as crianças, os jovens e os adultos afro-brasileiros na escola e na sociedade. Muitos se consideram como pertencentes a “uma raça intelectualmente frágil”, já que introjetaram as informações e os valores que estão tão presentes em toda a sociedade.

A criação deste conceito no meio educacional brasileiro impede, muitas vezes, de que haja propostas de fortalecimento da autoimagem e estima da criança afro-brasileira nas escolas e mesmo em alguns dos lares brasileiros.

Esses dados atestam as dificuldades de acesso dos afro-brasileiros ao ensino, em decorrência da discriminação, da marginalização, que é muito grande, complexa e violenta. A incompreensão do problema pela maioria dos profissionais da educação que não conhecem os aspectos culturais e históricos da população “negra” no Brasil é recorrente. Há também os que agem de maneira deliberada, deformando as informações a respeito desta realidade. Como fez Dante de Laytano, em 1971, nos Cadernos do Folclore, nº 7, do Ministério da Educação:

A entrada do negro no Brasil foi simultânea com a descoberta do país. Ele conhecia a escravidão, cultivava-a, e praticava-a como um sistema político. A escravidão era praticada na própria África. Os próprios africanos transplantaram-na para a América (CHIAVENATO, 1896, p. 172).

Os afro-brasileiros, no início do século XX, reagiam a esses discursos buscando integrar-se à nova ordem econômica. De acordo com Florestan Fernandes (1978, p. 275), nas primeiras décadas da República:

[...] eles começaram a investir na instrução, como fator de integração socio-econômica e de competição com os “brancos”, valorizando a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo (FERNANDES, 1978, p. 275).

F. Fernandes baseia-se nas ações da Frente Negra Brasileira (FNB). Ela buscava, por meio da educação, superar e também demonstrar que a denúncia de que os “cidadãos de cor” sofriam discriminações e marginalizações no mercado de trabalho porque não eram instruídos, não era tão simples. A FNB, com essa postura integracionista, deixava nítido que, por mais esforços e preparo que o negro fizesse ou tivesse, ele não era aceito nos locais de trabalho, pois havia um requisito sutil a superar – o código da “boa aparência”.

A LEI 10.639: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Muitos militantes da questão étnico-racial e estudiosos da educação consideraram, na década de 1980, que a alteração desse quadro, exposto acima, seria modificado com a inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos escolares, sobretudo no ensino fundamental e médio. Essa proposta advinha do fato de que se estudava a cultura e história ocidental europeia, mas não a cultura e a história dos africanos, por exemplo, os bantos e os sudaneses que contribuíram com a sociedade brasileira em seu comportamento, cultura, religiosidade etc., influenciando toda a vida nacional.

Essa perspectiva visa a que o afro-brasileiro venha se conhecer e, assim, se autorrespeitar. Como diz o ditado: “[...] um povo sem passado é um povo sem memória”, portanto sem história, sem identidade; acaba sem vontade de ser e de existir, inclusive, enquanto povo.

Em 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Ministério da Educação, sancionou a lei 10.639, atendendo antigas aspirações e reivindicações das diversas entidades do movimento negro brasileiro, ao atribuir à escola a necessidade de trabalhar com o tema da cultura e da história africanas e afro-brasileiras nas disciplinas do ensino fundamental e médio, sobretudo as de história, de literatura e de artes.

A referida lei também foi decretada pelo governador do estado de São Paulo, como parte do programa de ações afirmativas deste estado, que passo a transcrever:

O Governador Geraldo Alckmin assinou, no dia 14 de novembro, o decreto sobre política de ações afirmativas para afrodescendentes do Estado de São Paulo.

Artigo 6º - A Secretaria da Educação deverá:

I – no exercício das prerrogativas fixadas no artigo 24, IX e §§ 1º a 4º, da Constituição Federal, desenvolver um plano de ação para capacitação dos docentes e inclusão, no currículo das escolas da rede pública estadual, do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, na forma da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a alteração prevista na Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e legislação correlata;

II – desenvolver o Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade – Capacitação dos professores das áreas de Educação Artística, Literatura e História a ser discutida com os representantes da Comunidade Negra.

Parágrafo único: O Secretário da Educação criará, mediante resolução, comissão para o desenvolvimento do programa a que se refere o inciso II deste artigo.

As leis e artigos dão o tom e o teor das disposições dos governos federal e estadual em resolver essas demandas sociais, políticas e históricas. Essas medidas visam à retirada do entulho colonialista e escravista que permaneceu nas portas das escolas e das mentes de educadores, artistas e demais agentes sociais.

O processo educacional que ocorre na sociedade, através das oficinas culturais e dos cursos de formação, tem na escola o centro difusor desta medida política. A escola deve ser um veículo para a superação da discriminação étnico-racial e social auxiliada pelas entidades do movimento negro, pelos núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades, a fim de se constituir em um ambiente que respeita e que busca intervir de maneira positiva e afirmativa na promoção da igualdade e da isonomia social; sabendo lidar com as particularidades culturais e regionais.

As escolas devem construir um projeto de cidadania, organizando e transmitindo conhecimentos, alterando práticas pedagógicas que punem as crianças afro-brasileiras, seja através das evasões estimuladas, seja pela “reclusão passiva” que impõem um silêncio a essa criança a curto prazo e ao cidadão para o resto da vida.

As escolas e redes de ensino privadas e públicas têm buscado construir projetos curriculares com núcleos de estudos afro-brasileiros, visando atender a lei 10.639, mas também lidando com os preconceitos surgidos no interior das unidades de ensino, mesmo porque os docentes não estão, na sua maioria, preparados para o tema em questão.

Os contatos realizados em maio e novembro em função da Abolição da escravatura e do dia 20 de Novembro (dia da Consciência Negra), tanto nas escolas, secretarias e diretorias de ensino, como nas entidades e nos núcleos de estudos afro-brasileiros, constatam que isto é insuficiente, devendo se estabelecer encontros mais sistemáticos durante o ano letivo.

A implementação dessa lei coloca alguns desafios e impasses para todos envolvidos; poucos são os docentes das diversas universidades que tratam desta temática e um número menor ainda, proporcionalmente falando, de professores das redes públicas e privadas do ensino fundamental e médio que possuem conhecimentos da temática referida pela lei.

A lei trata de um tema transversal que deve estar articulado às disciplinas e aos conteúdos programáticos, prioritariamente das disciplinas de História, Literatura e de Educação Artística. Neste quadro, cabe algumas considerações:

- ★ como os professores do ensino fundamental e médio vão articular essa proposição da lei, se não conhecem as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras;
- ★ o processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do ensino fundamental e médio;
- ★ há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras;
- ★ há raros núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio no país e, particularmente, no estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino (estadual, municipais, privadas e confessionais).

Esses são alguns dos desafios mais contundentes colocados para a implementação com qualidade dessa lei. Isso não requer recuos, mas, ao contrário disso, devemos possibilitar

propostas assentadas na busca de uma melhor qualificação profissional e acadêmica dos docentes brasileiros. Os professores e redes de ensino devem estar abertos para outras alternativas de formação, não somente para aquelas formas que exigem a presença física do docente da universidade. Essas alternativas à formação tradicional, usuárias de recursos tecnológicos, são válidas desde que pautadas em experiências sobejamente bem avaliadas para não cairmos em engodos bastante prejudiciais aos docentes, ao erário público e/ou privado, aos alunos, em especial, aos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução M. Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CALMON, P. **Para conhecer melhor Castro Alves**. Rio de Janeiro: Bloch, 1974. (Coleção dirigida por Josué Montello).

CAMARGO, O. de. **O negro escrito**. São Paulo: Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, 1987.

CARNEIRO, E. **O quilombo dos Palmares**. São Paulo: Nacional, 1988.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FLORENTINO, M. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

FONSECA, D. J. **Piada**: Discurso sutil da exclusão – estudo do risível no “racismo à brasileira”. 1994. 289 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

FREYRE, G. **Casa-Grande e senzala**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. **Poesia Completa de Cruz e Souza**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1981.

GILROY, P. **O Atlântico negro**. Tradução de C. K. Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.

KI-ZERBO, J. (Coord.). **História geral da África** – metodologia e pré-história da África. Tradução de B. Turquetti et al. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de B. Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

- LIBERA, A. de. **Pensar na Idade Média**. Tradução de P. Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOPES, M. **Os flagelados do vento leste**. São Paulo: Ática, 1979.
- MORIN, E. **O paradigma perdido** – a natureza humana. 4. ed. Tradução de H. Neves. Lisboa: Europa-América, s/d.
- NASCIMENTO, E. L. Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996..
- OLIVEIRA, J. M. de. **A identidade do educador negro**. São Paulo: Encontro de Professores Negros da APEOESP Regional Itaquera-Guaianazes, 1992.
- POLIAKOV, L. **O mito ariano**. Tradução de L. J. Gaio. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.
- QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. 2. ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.
- RAMOS, A. **O negro brasileiro**. 2. ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.
- RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Progresso, 1957.
- RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1988. p. 10-11.
- SILVA, A. da C. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. São Paulo: EdUSP; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- VERGER, P. **Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos – do século XVII a XIX**. 3. ed. Tradução T. Gadzanis. São Paulo: Corrupio, 1987.
- VIEIRA, J. L. **A vida verdadeira de Domingos Xavier**. São Paulo: Ática, 1979. (Autores Africanos).
- VOVELLE, M. **Ideologias e mentalidades**. 2. ed. Tradução de M. J. Cottvasser. São Paulo: Brasiliense, 1991..

MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA

Célia Maria David

Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional - Unesp / Franca

RESUMO: Neste artigo é apresentada uma proposta de Ensino de Música como uma linguagem a ser didaticamente explorada no ensino de História, tendo como objeto a música popular brasileira.

Palavras-chave: Ensino de música, Musica e história, História e cultura.

INTRODUÇÃO

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem.

Cada civilização, cada grupo social tem sua expressão musical própria, nesta perspectiva a linguagem musical caracteriza-se como uma fonte que se abre ao pesquisador, de cujos registros a Historiografia tradicional não se deu conta. Importa perguntar o que ela significa para nós e para determinado tempo histórico, ademais, o que esta arte tem sido para os homens de todos os tempos e lugares.

Respeitando-se os diversos contextos e características específicas, a música guarda a propriedade intrínseca de veículo de comunicação e de relacionamento, o que lhe concede um referencial que, transcendendo a definição “de arte de se combinar os sons”, confere a esta combinação o sentido a ela naturalmente inerente de expressão e representação. Para Fischer, “A experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (1984, p. 207). Como se pode notar, então, música e homem se identificam no tempo e no espaço.

Cross e Ewen (1963) divisam a música de Beethoven¹ dentro da liberdade política e intelectual proclamada pelos filósofos do Iluminismo. Sua obra se estrutura no contexto de libertação da forma do estilo clássico, em que o compositor era concebido como o verdadeiro democrata que acreditava e proclamava a igualdade entre os homens, o filho da Revolução Francesa que se identificava com as lutas da humanidade. Ao se referirem a Chopin², os autores distinguem a presença artístico-patriótica das obras do compositor polonês na Segunda Guerra Mundial, em que o “Estudo Revolucionário”³, bem como outras peças de Chopin eram tocadas dia e noite pela rádio de Varsóvia, como meio de incitar os ânimos e a coragem dos poloneses quando as forças nazistas invadiram a Polônia em setembro de 1939. Na pauta brasileira, a cultura atrela-se como causa e efeito a um estado de dominação que se estende desde a colonização. Desse modo, sendo o Brasil um país de economia dependente, a própria cultura dominante revela-se cultura dominada (TINHORÃO, 1990). Para Marilena Chauí, a cultura popular brasileira revela-se

[...] como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência) distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência (CHAUÍ, 1994, p. 25).

A este panorama acrescentem-se as experiências diversas, locais e regionais que se distinguem pelo encontro ou confronto de etnias, religiões, ideologias, classes sociais e se traduzem na produção artística nacional: música, pintura, poesia, literatura. A grande extensão territorial caracterizada pela riqueza folclórica e diversidade regional dá o toque distinto e, muitas vezes, contraditório das mensagens, de região para região. O nordeste brasileiro cantado por Luiz Gonzaga⁴ não é o mesmo nordeste exaltado pela veia musical de Dorival Caymmi⁵, embora ambos compositores fossem nordestinos. Há em suas produções diferenças gritantes de clima, flora,

1. Ludwig van Beethoven nasceu em Bonn, (Alemanha) em 1770 e morreu em Viena (Áustria) em 1827. A sua obra tornou-se uma das expressões mais altas do mundo da música. É considerado pela crítica o compositor que faz a passagem do Classicismo para o Romantismo (séculos XVIII e XIX). Nos dez últimos anos de sua vida, foi atacado pela surdez, o que não o impediu de continuar compondo. Beethoven nunca se casou e sua vida amorosa foi uma coleção de insucessos e de sentimentos não-correspondidos. Apenas um amor correspondido foi realizado intensamente, e sabemos disso exatamente através de uma carta escrita em 1812. Nela, o compositor se derrama em apaixonadíssimos sentimentos a certa “Bem-Amada Imortal”, cuja identidade nunca ficou bem clara. Compôs entre outros gêneros, nove sinfonias e 32 Sonatas. É considerado o compositor da Revolução Francesa, pois a bandeira que levantou sustentou-se sobre os ideais de liberdade e de igualdade entre os homens.

2. Frederic François Chopin nasceu em Varsóvia (Polônia) no ano de 1810 e faleceu em Paris (França) no ano de 1849. Compositor e concertista romântico (século XIX), dedicou-se exclusivamente ao piano. Compôs valsas, mazurcas, prelúdios, noturnos, baladas... Chopin tornou-se o símbolo do seu país como homem e como músico.

fauna, religião, culinária, bem como aspirações, lamentos e alegrias cuja especificidade reveste a transcrição poético-musical daqueles compositores; sertaneja do primeiro e litorânea do segundo (DAVID, 2001). A caminhada histórica, político-social, econômica e cultural molda acordes de características tais que conferem à música brasileira um espaço privilegiado no acervo documental da História do Brasil.

Ao considerá-la pelo uso político, a produção musical tem revelado posturas que, alinhadas aos diversos contextos, manifesta posicionamentos ideológico-partidários: uns, nas canções de protesto e de denúncia; outros, fazendo ressoar os encadeamentos harmônicos do ufanismo engajado: letras e melodias que exaltam a terra, o sol, o mar, a fauna e a flora. Justamente, por esses posicionamentos, no período de Getúlio Vargas (1930-1945), notadamente durante o Estado Novo, a música popular que chega ao mercado configura-se em perfeita consonância com a política econômica nacionalista de incentivo à produção brasileira, de exaltação ao país, de apologia ao progresso pelas vias da “disciplina” e do enaltecimento ao trabalho, que declara o fim da “malandragem”. Surge o samba-exaltação que tem na “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso⁶, sua melhor representação: *Brasil do meu amor, Terra de Nosso Senhor; Brasil - terra boa e gostosa; fontes murmurantes; Brasil lindo e trigueiro*. O compositor afirmou em várias oportunidades que, em suas composições, buscou descrever, ou seja, cantar as belezas e as boas coisas do Brasil, de maneira natural. Tudo isto, sem a intenção

3. O Estudo Revolucionário faz parte de uma série de dois volumes, com doze peças cada um, escritos por Chopin como exercícios técnicos para desenvolver a técnica pianística. Foram escritos entre 1829 e 1834. O op.10, n. 12 ficou conhecido como “Revolucionário” por refletir, de acordo com a crítica, o espírito nacionalista do compositor. É uma peça belíssima, de execução difícil, de caráter forte, realmente revolucionário. Esta peça e outras podem ser ouvidas em: <<http://www.youtube.com>>, na interpretação do pianista Adolf Drescher.

Fontes:

PAHLEN, Kurt. História Universal da música. Tradução. A. Della Nina. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
BORBA, Tomas; GRAÇA, Fernando Lopes. Dicionário de música (ilustrado) Lisboa: Cosmos, 1962.

4. Luiz Gonzaga do Nascimento (13/12/1912 – 2/8/1989) é considerado o grande responsável pela divulgação da música nordestina no resto do Brasil. Nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu (PE). Filho de um lavrador e sanfoneiro, desde criança se interessou pela sanfona de oito baixos do pai, a quem ajudava tocando zabumba e cantando em festas religiosas e forrós. Ficou conhecido como Rei do Baião por ter dado a este gênero um desenho sonoro à base de sanfona, zabumba e triângulo. Algumas de suas músicas mais conhecidas são: Asa branca, Assum Preto, Qui Nem Jiló, Juazeiro, com Humberto Teixeira; ABC do Sertão, O Xote das Meninas, Cintura Fina, com Zé Dantas; seus principais parceiros. Fonte: ENCICLOPÉDIA da Música brasileira: erudita, folclórica e popular. São Paulo: Art Editora, 1977. Disponível em: <<http://www.cliquemusic.com.br/artistas/luiz-gonzaga.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

5. Dorival Caymmi (30/4/1914 – 16 de agosto de 2008), compositor baiano, responsável, em grande parte, pela imagem que a Bahia tem hoje em dia. Seu estilo inimitável de compor e cantar influenciou várias gerações de músicos brasileiros. As canções que celebrizaram Caymmi versam, na maioria das vezes, sobre temas praiheiros ou sobre a Bahia e as belezas da terra, o que colaborou para fixar, de certa forma, uma imagem do Brasil para o exterior e para os próprios brasileiros. Algumas das mais marcantes são: É Doce Morrer no Mar, Marina, Não Tem Solução, João Valentão, Maracangalha, Saudade de Itapoã, Samba da Minha Terra, Suíte dos Pescadores, Sábado em Copacabana. Sua música O Que é que a baiana tem foi incluída no filme Banana da Terra, estrelado por Carmen Miranda. Seus filhos Dori, Danilo e Nana também são músicos. Fonte: ENCICLOPÉDIA da Música brasileira: erudita, folclórica e popular. São Paulo: Art Editora, 1977. Disponível em: <<http://www.cliquemusic.com.br/artistas/dorival-caymmi.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012

de criar estilo (KRAUSCHE, 1983). Mesmo assim, Ary Barroso enfrentou sérias dificuldades com os censores do DIP⁷ por causa do verso *terra do samba e do pandeiro*, sob a alegação de ser depreciativo para o país.

Ênio Squeff (1990) em seu artigo “Considerações sobre a música e sua prática”, ao referir-se ao compositor Villa-Lobos⁸, afirma que “[...] tudo indica provir de Comte a idéia básica de Villa-Lobos de que a expressão de um momento dado deva ser elaborada sobre premissas ditas científicas... quanto mais não seja, tendo em vista a sua colaboração com a idéia não de todo estranha a um certo “cientificismo” do didatismo do Estado Novo do ditador Getúlio Vargas” (1990, p. 52). Não por acaso, naquele governo, Villa-Lobos foi nomeado supervisor e diretor da Educação Musical no Brasil, oportunidade em que introduziu o ensino de música e o Canto Orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Não pode deixar de ser lembrada, ainda no mesmo contexto, a consolidação do caráter didático, patriótico e histórico do samba-enredo, gênero criado na década de 1930, especificamente como motivo condutor dos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro.

Se por um lado, consolida-se a linguagem da dominação política e cultural, por outro, há que se dar ouvidos às manifestações de resistência, de denúncia e de protesto. O posicionamento contrário à influência norte-americana na música brasileira dos anos 1950 está evidente, por exemplo em “Chiclete com banana”⁹:

6. Ary Barroso (7/11/1903 -9/2/1964), compositor-ícone da era do rádio e maior nome do samba-exaltação, nasceu em Ubá (MG). Aos 12 anos, já trabalhava como pianista auxiliar no Cinema Ideal de Ubá. Aos 18 anos, foi para o Rio de Janeiro estudar Direito. Levou nove anos para se formar e nunca exerceu a profissão. Foi também respeitadíssimo locutor esportivo. Dentre suas 264 composições, destacam-se: Na Batucada da Vida, Camisa Amarela, Morena Boca de Ouro, Na Baixa do Sapateiro, com destaque para o samba-exaltação Aquarela do Brasil que passa a figurar como hino nacional alternativo brasileiro.

Fonte: ENCICLOPÉDIA da Música brasileira: erudita, folclórica e popular. São Paulo: Art Editora, 1977 Disponível em: <<http://www.cliquemusic.com.br/artistas/ary-barroso.asp>>. Você pode ouvir a aquarela do Brasil no site: letras.mus.br.

7. DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda. Foi criado no governo de Getúlio Vargas com a função de controlar todas as matérias publicadas na imprensa, censurando aquelas que fossem consideradas prejudiciais à ordem social, além de produzir material de divulgação do governo.

8. Heitor Villa-Lobos (1887- 1959) viajou pelo interior do Brasil a fim de conhecer o folclore local e incorporá-lo às suas composições. Participou do chamado Movimento Modernista que, em fevereiro de 1922, foi inaugurado e oficializado com a Semana da Arte Moderna. Apresentou um revolucionário plano de Educação Musical à Secretaria do Estado de São Paulo, pois se preocupava com o descaso com que a música era tratada nas escolas brasileiras. Seu projeto foi aprovado. Depois de dois anos de trabalho em São Paulo, foi convidado pelo secretário de Educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, para organizar um projeto que introduziria o ensino da Música e o Canto Coral nas escolas. Com o apoio de Getúlio Vargas, Villa-Lobos organizou Concentrações Orfeônicas (corais) grandiosas para escolas, que chegaram a reunir até 40 mil estudantes. Em 1942, criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cujo objetivo era promover o estudo da música brasileira. Escreveu uma enorme quantidade de obras nos mais diversos gêneros. Ganhou prestígio internacional, apresentando-se em recitais e regendo orquestras por toda Europa. Disponível em: <<http://www.agliaoelio.hpg.ig.com.br/bio034.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

9. Composição, da década de 1950, feita por Gordurinha e Almiria Castilho. Foi interpretada originalmente, na época de sua criação, por Jackson do Pandeiro e gravado por Gilberto Gil no LP Expresso 2222, de 1972. No site do youtube.com, você pode ouvir esta canção na interpretação de Jackson do Pandeiro e Zélia Duncan.

Eu só boto be bop no meu samba,
Quando tio Sam tocar o tamborim
Quando ele pegar no pandeiro e no zabumba
Quando ele aprender que o samba não é rumba. [...]

Eu quero ver O Tio Sam
De Frigideira numa batucada brasileira
(GIL, 1972)

Na contramão de *Este é um país que vai pra frente*¹⁰, música de propaganda do Regime Militar de 1964, entre outras, distingue-se a denúncia ao caráter repressivo daquele governo, especificamente dirigida ao Presidente Médici (1969-1974), na composição *Apesar de você*, de Chico Buarque¹¹, em que se apresentam afirmações como: “Hoje você é quem manda; falou ta falado, não tem discussão [...] Apesar de você, amanhã há de ser, outro dia...”

Os exemplos se multiplicam e podem ser encontrados desde a modinha e o lundu, cuja fusão, sem deixar de reconhecer as matrizes europeia e africana, encontrou no Brasil uma forma de expressão peculiar.

Com a caminhada para a abertura política, dos finais da década de 1970, até os dias de hoje, compositores e intérpretes constituem-se verdadeiros porta-vozes da sociedade, sob os mais diversos estilos musicais. O compositor paraibano Zé Ramalho, inspirado em uma obra de Aldous Huxley¹², compõe “Admirável gado novo”¹³, na qual funde o rock com o repente nordestino para dar passagem “[...] à sina do povão, que se repete em cada geração manejada pelos interesses dos poderosos” (SEVERIANO; MELLO, 1998, p. 263). Nesta composição, o autor posiciona-se de forma crítica perante o contexto político social da Ditadura Militar, época em que foi composta, mas abre a possibilidade de uma leitura mais ampla da constituição da sociedade brasileira na perspectiva das relações de poder. Os versos do refrão ganham vida e profundidade na linha melódica que reforça o tom do lamento: “Eh, eh, ô, vida de gado/ povo marcado, eh/povo feliz...”

10. Esta melodia pode ser ouvida na interpretação dos Incríveis no site: <http://www.escutaisso.com.br/>.

11. Ouça esta música na voz do autor no site Letras. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

12. Aldous Huxley romancista e ensaísta inglês (1894-1963) Admirável Mundo Novo é a obra mais conhecida do autor. Foi escrita e publicada em 1932. É um obra de ficção científica na qual o autor estabelece uma visão pessimista de uma futura sociedade tecnológica onde as pessoas são pré-condicionadas biologicamente e condicionadas psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais estabelecidas. http://www.vidaslusofonas.pt/aldous_huxley.html/; http://www.clube-de-leituras.pt/upload/e_livros.

13. Esta música foi gravada por Zé Ramalho em 1980 no Disco A Peleja do Diabo com o Dono do Céu - (Epic/CBS). Pode ser ouvida no site <http://vagalume.uol.com.br/ze-ramalho/admiravel-gado-novo>.

A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL

A utilização de diferentes linguagens no ensino de história possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e, nesse processo, agrega um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e alunos, frutos da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação. O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura dessas fontes, a partir da sua realidade, do seu tempo e do seu espaço, levando-o a identificar as especificidades das linguagens dos documentos: textos escritos, desenhos, filmes, suas simbologias e formas de construção dessas mensagens (BRASIL, 1998). Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se.

A incorporação da linguagem musical ao ensino de História reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa, onde a forma e o conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, de um determinado povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham coro e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais.

Nessa perspectiva, a história caracteriza-se por um processo agenciado pelos homens de todos os tempos e lugares, cujas experiências e ações acabaram por configurar os diversos grupos e sociedades, suas singularidades na maneira de pensar, de viver, de agir. Como processo, ao se estudar uma determinada realidade social, o que se busca é reconstituir essa dinâmica por intermédio dos testemunhos dessa realidade. A dinâmica da vida é o motor da história. Vale destacar que dinâmicas são as experiências sociais do homem no tempo, e dinâmicos devem ser os processos de recuperação e leitura dessas experiências no ofício do historiador e do professor de história.

Uma concepção de História como processo reclama uma concepção de ensino também dinâmica, que tenha no conhecimento uma construção e na pesquisa seu veículo. Colocam-se em pauta questões relativas ao processo ensino e aprendizagem cujo entendimento, na Proposta Curricular para o ensino de História, tem no ensino/pesquisa, ensino/aprendizagem, isto é, na produção, difusão e recepção, momentos diversos de um único processo, no qual o aluno deve ser inserido e a sua vivência considerada como elemento do procedimento histórico (SÃO PAULO, 1992, p.11).

Nessa linha de raciocínio, adianta Marcos Silva:

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber próprio a primeira e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes, inerentes ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes (SILVA, 1996, p. 19).

Objetiva-se que o aluno alcance familiaridade com a prática do historiador e espera-se do professor a compreensão do processo de construção do conhecimento histórico, da natureza dos caminhos que levam à aprendizagem. Falamos da articulação entre o fazer histórico e pedagógico que reclamam uma reflexão de natureza histórica.

A aula de História apresenta-se como o momento em que o professor proporciona aos alunos condições de apropriarem-se do conhecimento, percorrendo os caminhos da sua construção. Desse modo, professor e aluno reencontram-se na prática do historiador; e o aprendiz distingue-se como sujeito da sua aprendizagem.

Para Dubuc :

Ensinar história é totalmente diferente de fornecer uma informação sobre o passado. É abrir a criança, a seguir o adolescente, para um mundo sem cessar mais vasto, no interior de que se situa. O mundo físico e as suas leis, o mundo social e as suas regras, o espaço e as suas dimensões, o tempo e o seu relevo: eis algumas realidades a que a criança se abre, pouco a pouco e penosamente, durante a sua formação, e que, em compensação, penetram no campo da sua consciência (DUBUC, 1976, p. 42).

Como se vê, esse processo apresenta-se como reação ao ensino tradicional, em que o ensinar e o aprender ocupam lugares de competências historicamente construídas. Por essa perspectiva, ao professor que sabe compete ensinar, ao aluno que não sabe compete aprender, memorizar os conhecimentos prontos e indiscutíveis, traduzidos nos conteúdos, por sua vez, também estabelecidos nos limites extraescolares, nas altas esferas também de competências.

UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

A canção popular, reconhecido canal de comunicação, evidencia-se como recurso didático privilegiado que, para além de simples ilustração, sugere uma prática ativa, criativa

e integradora. Reclama uma postura didática diferente da tradicional, dialética, momento privilegiado para que os alunos, na plataforma da canção, tenham voz e sejam ouvidos em um espaço também dinâmico, no qual a própria posição das carteiras, enfileiradas, estão na contramarcha do processo.

É comum o fato da música, especialmente a popular, ser lembrada apenas pela letra, dado o próprio sentido que envolve o texto, regra geral, motivo que leva o professor à seleção de determinada composição. Acrescente-se ao raciocínio o fato do discurso melódico apresentar maior dificuldade de interpretação por demandar conhecimento específico. Não menor dificuldade interpretativa se apresenta quando se une o texto à melodia, considerando-se que, nesta união, letra e melodia se irmanam formando um corpo único, integral na expressão do compositor. Em outras palavras, importa reafirmar a importância da letra da canção popular como recurso à interpretação histórica. No entanto, há que se considerar a linguagem melódica¹⁴, harmônica¹⁵ e rítmica¹⁶ como portadoras de conteúdos culturais que revelam expressões, manifestações, persistências e rupturas altamente significativas, constituindo, não raras vezes, um espaço com definições mais amplas que a própria precisão das palavras.

Considere-se a própria estrutura rítmica, melódica e harmônica da composição, do arranjo e da interpretação do samba “tradicional” e da bossa-nova. O primeiro traduz-se pela marcação “quadrada” e pela harmonia sustentada por acordes perfeitos e encadeamentos simples; a bossa nova caracteriza-se pela síncope e riqueza do arsenal harmônico dissonante, cuja mensagem traduz-se pelo entrosamento da melodia, do ritmo, da voz e da harmonia. Como se pode notar, são manifestações diversas, com genealogias particulares, em contextos diferentes. Nessas composições, também a mensagem diverge, dado o próprio lugar social de onde falam os compositores.

Em entrevista dada à TV Futura, no dia 05 de outubro de 2003, Chico Buarque declarou:

Escrevo as letras em função da música. Busco as palavras que estão escondidas na música. É a música que puxa a letra. Há artistas que pegam uma música que já existe e pensam em outra letra. Na música você pode dizer claramente o que você quer. Na poesia, na literatura não. A música tem também a função catártica. Na ditadura usei muitas metáforas como

14. Linguagem melódica refere-se ao trabalho feito com a melodia que pode ser entendida como uma sucessão de sons de alturas e valores diferentes que obedecem a uma lógica, a uma intenção do compositor.

15. Linguagem harmônica refere-se ao trabalho feito com a harmonia. Enquanto a melodia é algo que se desenvolve horizontalmente, a harmonia deve ser entendida como algo que se sucede verticalmente; por acordes. Acorde é uma combinação simultânea de três ou mais sons diferentes.

16. Linguagem rítmica refere-se ao trabalho feito com o ritmo – maneira como se sucedem os valores na música. No seu sentido mais amplo, o ritmo divide o todo em partes (SCHAFER, 1991).

necessidade; como artifício externo à criação. Pela censura a gente fazia já supondo que não podia ir até certo ponto. O caminho foi muitas vezes tortuoso. Nada cai do céu; tudo é trabalho, burilamento (AFINANDO a Língua, 2003).

O que se pode inferir é que o entendimento e a exploração mais precisos da canção popular em sala de aula situam-se na união, na combinação indivisa da música com a palavra. A utilização de canções para o ensino de história permite o desdobramento do trabalho em pelo menos dois procedimentos:

- * 1º a análise da música como documento histórico;
- * 2º como centro gerador.

Interrogar a música como documento histórico compreende a análise do pensamento do autor, de seu posicionamento político, de sua visão de mundo e de seu desempenho no mercado. Importa descortinar a dinâmica complexa que condiciona a relação entre produção e reprodução, produtor e receptor. Considera-se, ademais, a necessidade de refletir-se sobre o que sustenta a sua mensagem, como ela foi concebida, seu significado para o contexto da época em que foi elaborada e o significado que a mesma incorpora ao longo do tempo – as persistências.

O centro gerador facilita a condução metodológica do trabalho, porque permite a reflexão a partir do agora, do imediato e, por essa razão, abre-se para o arrolamento e seleção de temas inerentes à proposta inicial, mas que correspondam aos interesses mais imediatos da sala de aula. Um procedimento que se abre para o alargamento de tempos e espaços, ademais dos referenciais teóricos. Configura-se, ainda, como facilitador do trabalho com os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Nesse sentido, a utilização da música deixa de ser uma prática comum a que se recorre apenas como motivação da aula, como ilustração.

Pesquisas revelam que a utilização das novas linguagens, na prática pedagógica do professor, tem resultado no que se pode traduzir do velho adágio popular “remendo novo em roupa velha”. Muda-se o interlocutor, mas não a dinâmica da mensagem que continua estática. Embora para os alunos, em percentual considerável, estas técnicas rotineiras respondam positivamente pela quebra da monotonia das aulas, não necessariamente contribuem para que se alcance a proposta de Wachowica: “[...] o método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive” (1995, p.15). Nesta pauta, vale lembrar a importância de se considerar a relação direta do recurso didático com a fonte e os devidos cuidados para evitar-se a fixação conclusiva e a memorização acrítica de conteúdos.

Atentando sempre para os objetivos propostos, o procedimento didático na utilização da canção para o ensino da História deve privilegiar, além da análise da letra, a escuta e a percepção musical, ou seja, a compreensão da forma: exploração, análise e reflexão sobre o que musicalmente foi dito e como foi dito: motivos melódicos e desenvolvimentos dos mesmos; pulso¹⁷, ritmo, instrumentos e arranjo. No reconhecimento destes parâmetros, o predomínio de um ou de outro conduz facilmente ao discernimento dos gêneros, dos estilos e a suas localizações no tempo e no espaço. A flauta, o violão e o cavaquinho não ocupam o mesmo espaço no gênero que privilegia a guitarra e o baixo elétricos. Assim, toda gama de instrumentos, de sons, de batidas rítmicas, efeitos sonoros, acústicos e a própria maneira de cantar são formas que acabam por situar o velho e o novo, o antigo e o moderno, o meu e outros tempos.

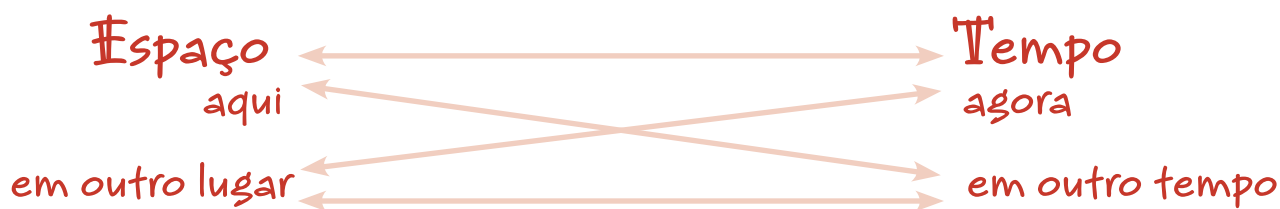
17. Pulso: É o coração da música, cujas batidas fluem naturalmente, de maneira contínua.

Uma técnica que vem apresentando bons resultados consiste no desdobramento do trabalho em três momentos básicos: audição sem a letra, audição com a letra e canto. Pode ser desenvolvida da seguinte forma:

- ✱ Audição e análise da música (sem que a letra tenha sido entregue para os alunos), quantas vezes se fizer necessário, para que os mesmos se manifestem em relação ao que ouvem: melodia, ritmo, instrumentos, cantor, tema da música e em seguida anotem as palavras que consigam perceber.
- ✱ Audição e análise da música com a letra, implicando em uma prática que se inicia com considerações sobre o título, apresentação do compositor, trabalho com o vocabulário e, a partir do domínio do mesmo, reflexões acerca do conteúdo; hora de interrogar o texto.
- ✱ Momento de cantar, cuja dinâmica deve percorrer os passos do canto em conjunto ao individual.

Nesse processo, o desafio para o trabalho histórico está em orientar o percurso do raciocínio na direção presente-passado, no ir e vir, buscando a compreensão da realidade em uma dimensão histórica, pelo relacionamento e comparação entre tempos e espaços que extrapolem as explicações sustentadas apenas em um ou noutro tempo. As realidades distantes devem proporcionar a viagem de ida e de retorno à vida cotidiana, conectando realidades de diferentes maneiras – comparação, semelhanças, contrastes, sobrevivências, mudanças, resistências.

Conceição Cabrini (1994) sugere que o objeto a ser investigado seja problematizado dentro do seguinte esquema:



Considerando-se, os eixos temáticos do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, História Local e do Cotidiano, e História das Organizações Populacionais (BRASIL, 1998, p. 51 e 63) a canção *A casa*¹⁸, de Vinícius de Moraes, oferece ampla possibilidade de trabalho¹⁹:

A CASA

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto não tinha nada

Ninguém podia entrar nela não

Porque na casa não tinha chão

Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi

Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero

Na rua dos bobos número zero.

Letra: Vinícius de Moraes

18. Esta canção teve várias interpretações: foi gravada pelo Conjunto Boca Livre no disco *Arca de Noé*, em 1980. Toquinho a gravou em 1999, Eliana em 2001 e Capital Inicial em: *Super Fantástico- Quando eu era pequeno*, em 2002. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ipjly96rzsA>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

19. Selva Guimarães Fonseca, em seu livro *Didática e prática de ensino de história*, relata um trabalho realizado, com sucesso, a partir da canção *A casa*, em classes de educação infantil, 1ª e 2ª série do ensino fundamental.

Esta melodia configura-se como centro gerador. A linha melódica e o ritmo são de fácil percepção. A interpretação do conjunto *Boca Livre* é sugestiva, alegre e descontraída.

De acordo com a técnica sugerida inicialmente, os alunos ouvirão a melodia e se manifestarão sobre o que ouvem sem nenhuma interferência do professor; a partir da manifestação da classe é que o trabalho deverá ser conduzido. Procurando prender a atenção e desenvolver a percepção dos alunos, algumas questões poderão ser propostas, como por exemplo: Quem está cantando: homem ou mulher? Uma ou mais pessoas? Que instrumentos conseguem identificar? Conhecem estes instrumentos? A música tem introdução? Como pode ser demarcado o espaço entre esta e o início do canto? O que indica que o canto vai começar? Tem repetições? O que é repetido? Do que a música está falando? Que palavras conseguem ouvir?

As palavras ouvidas deverão ser anotadas e conferidas em nova escuta. Interessante também que sejam feitas paradas durante a execução para que os alunos completem as frases interrompidas.

Na audição com a letra o primeiro passo é sublinhar-se as palavras desconhecidas que, depois de trabalhadas, poderão compor um glossário. Este trabalho pode ser feito em grupo com ganho para a discussão quando, então, as palavras assinaladas serão apresentadas em painel, a partir da participação de cada grupo. Um grupo lê e os outros se manifestam sobre o que ouviram. As palavras que não forem traduzidas pela classe sugere-se que o professor as anote na lousa para, na sequência, apresentar os significados. Interessante que se proponha à classe para substituir as palavras pelos sinônimos, diretamente na letra da canção, e que também criem frases de maneira a demonstrar o domínio do sentido das palavras, até então desconhecidas.

Ao interrogar-se a letra, o objetivo é problematizar o objeto em questão – casa. Como centro gerador, ele permitirá que muitos temas sejam levantados. O procedimento deverá privilegiar, a partir da casa da canção, a do aluno, alargando os referenciais a respeito do assunto, com a identificação de diferenças e semelhanças que vão desde o material de construção às desigualdades sociais, econômicas e culturais, sem perder de vista o esquema proposto por Cabrini (1994): aqui – agora; agora – em outro lugar; aqui – em outro tempo; outro tempo – em outro lugar.

O raciocínio dos alunos deverá ser direcionado sempre a partir da problematização da canção apresentada. Esta se configura como documento a ser explorado pela proposta de questões: A casa da canção era mesmo engraçada? Por quê? Para que serve uma casa? Seria possível morar naquela casa? O que uma casa precisa ter? Todas as casas são iguais? Como são construídas as casas? De que material as casas são construídas? Todas têm teto e parede? Por que naquela casa não se podia fazer pipi? Toda casa precisa ter penico? Será que as casas sempre foram feitas dessa forma? As casas de todos os lugares do mundo são iguais? Todas as pessoas têm uma casa? Onde moram as que não têm? As pessoas são donas da casa onde moram? Qual é o endereço da casa da canção?

E o seu endereço? Fale sobre sua casa, seu bairro etc. Ao referir-se ao penico, abre-se a oportunidade para a reflexão em torno das instalações sanitárias, condições de higiene e saúde, rede de esgoto e água potável. Importante também que os alunos sejam levados a refletir sobre o problema da falta de moradia no nosso país.

A pesquisa deve sempre estar presente; o professor selecionará os temas que quer trabalhar. Os alunos serão convidados, por exemplo, a pesquisar os diversos tipos de casa em re-

vistas, jornais e fotografias; e também a entrevistar pessoas da família. O material recolhido será apresentado e discutido em painel, buscando estabelecer comparações de acordo com o lugar, o tempo e as diferenças sociais, econômicas e culturais. O desenho, a pintura e o teatro são recursos estimuladores para crianças do ciclo I do Ensino Fundamental.

Por tratar-se de crianças das primeiras séries do ensino fundamental, sugere-se ao professor apresentar os dados que considerar pertinentes sobre o(s) compositor(es) e o(s) intérprete(s) que deverão também ser objeto de pesquisa pelos alunos.

O momento de cantar é sempre bem-vindo. A sugestão é que, inicialmente, a classe cante em conjunto, depois, em grupos e, por último, individualmente, para evitarem-se melindres e agressão à timidez.

Os temas levantados poderão ser aprofundados com o concurso da *canção Baião de Rua*, de Nonato Luiz e Fausto Nilo, gravada por Fagner, no CD Fagner retrato (<http://letras.terra.com.br/fagner/253814>).

Embora mais complexa que a anterior, essa canção é de fácil assimilação.

Trata-se de um baião, um gênero reconhecidamente nordestino, definido pelos instrumentos, pelo arranjo e pela própria interpretação. Os compositores, também nordestinos, fazem do *Baião de Rua*, o Baião do Brasil, pela temática desenvolvida. Como centro gerador, muitos temas ganharão espaço, entre outros: a falta de moradia, a situação da criança no Brasil, o trabalho, o desemprego, os vícios, as brincadeiras, a marginalização. Há que se considerar o registro das denúncias que a mensagem registra. Sugere-se que os alunos comparem esta canção com a ouvida anteriormente, *A casa*, (evidentemente se for esta a ordem de apresentação), assinalando diferenças e semelhanças de ritmo, instrumentos, arranjo, intérprete.

Outra sugestão é a canção *Família*, de Arnaldo Antunes e Tony Belloto, com interpretação dos *Titãs* que poderá estar na sequência do trabalho desenvolvido, com as canções apresentadas anteriormente. A banda tem grande aceitação entre as crianças e jovens, principalmente pelo ritmo e pelo instrumental. A melodia e a letra possibilitam o alargamento das reflexões já iniciadas e não oferecem dificuldade de entendimento e de interpretação. Nos eixos temáticos dos dois ciclos, a família tem presença marcante. (<http://www.youtube.com/watch?v=VHkNVKDMx54>).

Na mesma linha de raciocínio a canção *Ciranda da Bailarina*, de Edu Lobo e Chico Buarque oferece larga possibilidade para trabalhar com a questão da identidade, a compreensão do “eu” e a percepção do “outro”, bem como com o levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas, na direção que indica os Parâmetros Curriculares Nacionais para a formação da cidadania. Sem ser camisa de força, o procedimento didático, no trabalho

com essa canção, pode ser o mesmo já explicitado. Esta canção foi gravada por Penélope, em discos Buganvillia E. (<http://letras.terra.com.br/adriana-calcanhotto/102206/> http://www.youtube.com/watch?v=Ey_tBkYp9ik).

O repertório da música popular brasileira é vastíssimo e diversificado; o dos alunos, não raras vezes, é mais atual que o do professor e sem o peso do “preconceito auditivo” que este quase sempre possui. O que o aluno ouve e gosta é uma indicação para o início do trabalho que se propõe. Frise-se: o gosto musical, não é excludente, pode-se gostar de diversos estilos ao mesmo tempo.

Deve ser enfatizada a importância de se trabalhar em grupos pelas possibilidades que esta dinâmica oferece:

[...] a capacidade de pensar de modo crítico e construtivo, o desenvolvimento da autodisciplina, a capacidade de trabalhar com os outros de maneira cooperadora e eficiente e a disposição de assumir responsabilidades em relação a si próprio e aos outros (LINDEGREN, 1975, p. 399).

Nessa prática, o professor poderá contar com o concurso do coordenador, do relator e do redator de cada grupo, ou seja, na formação dos grupos, cada membro deverá, rotativamente, desempenhar uma função específica.

Questionar a música desde a primeira escuta permitirá que a atenção do aluno se volte para o objeto de estudo de maneira atenta, participativa e construtiva. A análise da música sem a letra e desta a partir do vocabulário possibilitam ao professor familiarizar-se com os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que está sendo estudado e, assim, estabelecer relações concretas entre o que se conhece e as novas informações, independente da temática apresentada ou do novo conteúdo. O aluno estará construindo seu conhecimento na medida em que faz a leitura, a reflexão, a revisão, a comparação entre tempos e espaços, percebe a diferenciação e consegue estabelecer uma relação de conflito com as próprias ideias e a “[...] necessidade de revê-las, reorganizá-las e ajustá-las de novo” (MAURI, 1996, p. 99).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCISCO BUARQUE DE HOLLANDA [CHICO BUARQUE]. **Título da entrevista**: subtítulo. [mês abreviado. 2003] Tony Belloto. Afinando a Língua. São Paulo: TV Futura. Vídeo, duração h:min.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CROSS, Milton; EWEN, David. **Los grandes compositores**: Su vida y su música desde Bach hasta Nuestros días. Buenos Aires: Fabril Editora, 1963. v. 1, 417 p.

DAVID, Célia Maria. **Criação e interpretação musicais em Franca**: palco e platéia (1872 – 1964). São Paulo: Unesp, 2002 (Dissertações e teses, v. 6).

DUBUC, Alfred. História e cultura, ou defesa do ensino de história. In: DUBUC, Alfred. **A história e seu ensino**. Tradução de Gustavo de Fraga. Coimbra: Almedina, 1976.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

GIL, GILBERTO. **EXPRESSO 2222**. RIO DE JANEIRO: POLYGRAM/PHILIPS, 1972. 1 DISCO SONORO.

KRAUSCHE, Valter. **Música popular brasileira**: da cultura de roda à música de massa. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção tudo é história, n. 79).

LE GOFF, Jacques. História. In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. v. 1.

LINDGREN, Henry Clay. **Psicologia na sala de aula**: o professor e o processo ensino-aprendizagem. Tradução de Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

MAURI, Tereza. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. ; MARTÍN, E. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1996. p. 80-121.

RISÉRIO, Antônio. O solo da sanfona: contextos do rei do baião. **Revista USP**, São Paulo, n.4, p.35-40, dez. jan.fev. 1989/90.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de História**, 1º Grau. São Paulo: SE /CENP,1992.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Maresia Trench de O Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SEVERIANO, Jairo; Mello, Zuza Homem de. **A Canção No Tempo**: 85 anos de músicas brasileiras. São Paulo: Editora 34,1998. 2 v.

SQUEFF, Ênio. Considerações sobre a música e sua práxis. **Revista Música**. São Paulo, n.2, p.45-58, nov. 1990. (USP/ECA)

SILVA, Marcos. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da música popular brasileira**. Lisboa: Caminho, 1990.

WACHOWICA, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BIBLIOGRAFIA.....



JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Marcos. (Org.). **Repensando a história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero/ANPHU, 1996.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CULTURA MATERIAL, VIDA URBANA E ENSINO DE HISTÓRIA: O CIRCUITO FERROVIÁRIO COMO EIXO ARTICULADOR DE CONHECIMENTOS

Pedro Geraldo Tosi

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Franca

RESUMO: O objetivo deste texto é levar professores e alunos a uma reflexão sobre a importância dos impactos que os desdobramentos resultantes da Revolução Industrial tiveram no cotidiano da vida urbana. Para tanto, abordamos o tema circuito ferroviário, considerando a arquitetura do ferro, bem como os seus efeitos. Como fontes documentais, consideramos as edificações deixadas em nossas cidades pela expansão ferroviária. A partir dessa abordagem, tratamos das aprendizagens relativas ao ensino de História e das questões identitárias envolvidas na relação pedagógica.

Palavras-chave: Revolução Industrial, Identidade, Cultura industrial, Estado de São Paulo.

ASPECTOS MATERIAIS DA CULTURA INDUSTRIAL E URBANA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Os efeitos da Revolução Industrial resultaram em grandes mudanças na Europa e no mundo entre o último quartel do Século XVIII e as três primeiras décadas do Século XIX. Essas mudanças propagaram-se em múltiplas direções para o resto do mundo. Entre elas, podem ser destacadas: significativo incremento das transações comerciais, desenvolvimento dos meios de transportes e aumento da população, em especial, da urbana. Aumentos populacionais de proporções semelhantes ocorreram em outras regiões do planeta que experimentaram o chamado processo de modernização. No Brasil, principalmente em São Paulo, os anos 1880 e 1920 foram particularmente expressivos (CAMARGO, 1981, p. 8).

Para uma população urbana que crescia numericamente, em todo o mundo, foi indispensável, entre outras inovações na produção agrícola e manufatureira, a progressiva utilização de máquinas e motores, a incorporação de novos materiais e novas técnicas na construção de edifícios, bem como a remoção ampla do patrimônio construído até então.

O ferro, por suas características de produção e de emprego, surgia como resultante da aplicação de princípios e técnicas fundadas em procedimentos racionais e, em decorrência disso, foi se impondo como material privilegiado nos programas arquitetônicos. A generali-

zação do emprego dos metais ferrosos tornou autônoma uma trajetória de experimentação, de cálculos e de pesquisas que influenciou o aprimoramento da produção e do uso do ferro (BRAUDEL, 1996, p. 547-574).

No decorrer do Século XIX, houve o aperfeiçoamento dos estudos sobre a resistência dos materiais, o cálculo estrutural e a estática. Entre esses estudos, o ferro recebia um tratamento diferenciado. Os metais ferrosos se impuseram e passaram a se generalizar pelas suas particularidades, não somente nos projetos tradicionais, como também proporcionaram completa renovação da “linguagem arquitetônica”. Esses metais permitiram o alargamento de uma racionalidade industrial que se cristalizou nos pavilhões de exposição, nas estações ferroviárias, na dinamização dos circuitos de transporte e na construção de pontes, viadutos, túneis, contenção de encostas e drenagem de águas pluviais. Além disso, facultaram a criação de obras de arte e o intercâmbio da riqueza produzida.

Com a expansão da rede ferroviária, o número de estações tornou-se cada vez maior. Nos centros urbanos mais importantes, elas foram construídas e reconstruídas sucessivamente, principalmente, as de grande porte.

Quando se pensa em termos de cidades maiores e menores, quando se visualiza cidades que estabeleceram ligações em forma de redes ou circuitos formados – antes e/ou depois da ferrovia –, pensa-se na formação de hierarquias entre essas cidades. As cidades são hierarquizadas em decorrência de determinantes específicos, muitos deles decorrentes da capacidade de reunir o produto de atividades especializadas desenvolvidas em outras localidades, por meio do oferecimento de serviços. Assim, as cidades que reúnem especialidades de outras e que, em decorrência disso, diversificam serviços, são capazes de subordinar as demais em um determinado território regional ou mesmo em circuitos de dimensões mundiais. Mas, se as cidades cumpriram e ainda cumprem esse papel, não são menos importantes as pessoas que atuaram como trabalhadoras e trabalhadores nessas novas profissões que as hierarquias urbanas foram entretecendo.

Podemos observar que o impacto do transporte ferroviário foi pioneiro e fundamental no sentido de diminuir o tempo dos percursos, conseqüentemente “[...] reduzir o tamanho relativo do planeta” (HARVEY, 2000, p. 185-290 e 237-256), permitindo a formação de novas hierarquias. Mas o tempo e as distâncias são sempre percepções conferidas aos seres humanos envolvidos nessa odisseia em que a vida material e a vida cotidiana se entrelaçam.

A ferrovia em expansão transformou o planeta no curso do Século XIX e provocou influências decisivas para a humanidade até depois da Segunda Guerra Mundial, ocasião em que os circuitos rodoviários e aeroviários passaram a com ela concorrer e, em muitos casos, a suplantá-la. Aparentes ou revestidos pelo concreto e outros materiais resistentes à corrosão

e às altas temperaturas, os metais ferrosos serviram e servem hoje como suporte autônomo, ou fazem parte da armação estrutural de conjuntos arquitetônicos que são edificados e demolidos em uma velocidade que extrapola aquela que lhe deu origem (BERMAN, 1986, p. 273-274). Enfim, os homens estabelecem tanto relações sociais, quanto com o meio em que vivem, construindo e destruindo, por isso cabe a nós professores estabelecer as linhas de continuidade e de descontinuidade que forem possíveis no ambiente escolar.

DILEMAS BRASILEIROS EM FACE DA EXPANSÃO FERROVIÁRIA NO CAPITALISMO INDUSTRIAL

No Brasil, a expansão ferroviária tem suas primeiras e decisivas manifestações na cidade do Rio de Janeiro, em meados do Século XIX, onde se concebeu todo um sistema ferroviário que visava dotar o Império de meios de comunicação e de transportes que consolidassem o domínio da Corte por todo o território nacional.

O empresário Irineu Evangelista, o Barão de Mauá, tornou-se o protagonista de inúmeras iniciativas. Entre outras, o empresário foi responsável pela inauguração do primeiro trecho ferroviário ligando o porto Mauá até a estação Fragoso. Deve-se a Mauá a iniciativa de introdução do sistema de trilhos dotados de cremalheiras e sistema de cabos de tração, o qual permitiu às composições vencer em 20 quilômetros os desníveis de 800 metros da Serra do Mar, entre o planalto da cidade de São Paulo e o litoral de Santos. Tornaram-se importantes, nesse contexto, as estradas de ferro D. Pedro II, a estrada de ferro Recife-São Francisco e Bahia-São Francisco.

As vias férreas tinham como função imediata assegurar a exportação de produtos agrícolas, para tanto ligavam regiões do interior, produtoras desses bens primários, aos portos, onde eram escoados. Essas vias cumpriram importante papel na consolidação da presença do Estado em regiões distantes do centro de governo, pelo alargamento da capacidade de tributar e pelo encurtamento das distâncias no exercício da ordem pública possível na época.

Em face da produção interiorizada e agrícola dos bens de exportação, a progressiva ampliação das estradas de ferro proporcionou a ampliação do comércio e o contato direto dos produtores em suas regiões com as capitais e com o exterior. Nesse movimento, as capitais de Província e as demais localidades, em menor grau, passaram a adquirir relevância enquanto centros comerciais. Seus efeitos se desdobraram em dimensão política e econômica, bem como cultural. Enfim, repercutiram na forma de um processo de crescimento. Isso acarretou grande número de novas construções, com melhorias de infraestrutura e, sobretudo, utilização de novos equipamentos urbanos e ampliação do leque de bens e serviços necessários à produção e à reprodução da vida.

Nas estações, as instalações destinadas aos passageiros e à administração eram de alvenaria e as plataformas eram de metal. Nas estações de pequeno porte, verificava-se a existência de plataformas ou simples marquises encostadas nas paredes dos edifícios, sendo sua construção de ferro. Contudo, em alguns casos, dadas às dimensões e à disponibilidade de recursos para a obra, elas eram de madeira.

Grande quantidade de edificações foi implementada em um curto período; evidenciaram-se, então, os problemas de falta de trabalhadores qualificados em um contexto em que o trabalho escravo predominava, sendo necessário incorporar trabalhadores assalariados e especializados, muitos deles estrangeiros.

As edificações dotadas de estruturas metálicas, que existiram e que ainda existem, localizam-se mais intensamente nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Pará e Amazonas; ou manifestam-se em Minas Gerais e Paraná com menor intensidade, e predominam nas suas respectivas capitais.

A LOCOMOTIVA PAULISTA

O Estado de São Paulo, entre os casos citados, foi uma região que teve desenvolvimento considerado pela História Econômica como tardio (MELLO, 1988), com a implantação do chamado complexo cafeeiro (CANO, 1983). Notabilizou-se, entretanto, a partir do último quartel do Século XIX, pela rapidez e dinâmica de crescimento das suas cidades que vieram a compor uma das mais significativas teias urbanas. Esse Estado, entretanto, por causa de seus limites e condições locais existentes, não conseguiu equiparar-se aos centros europeus, em processo de acelerada modernização. Mesmo assim, houve um processo de europeização da vida, muitas vezes feito por meio de contatos diretos entre homens da elite de determinadas cidades ou regiões, com os parceiros comerciais estrangeiros. Resultou disso a assimilação de influências e a incorporação de inovações concebidas em países considerados como modelos a serem seguidos.

Tal situação favoreceu a utilização de projetos de edificação inteiramente importados ou emprego de elementos pré-fabricados em metal. Disso decorreu um reduzido processo de incorporação das novas técnicas construtivas nos demais elos da cadeia produtiva da construção civil e favoreceu uma paradoxal integração desses estilos às cidades, marcando a paisagem sem transformar estruturalmente as tendências econômicas reforçadas pelos laços de dependência financeira.

O país inseriu-se no comércio externo como primário exportador, pois exportava bens de consumo, de baixo valor agregado. Paradoxalmente, importava bens industrializados,

de alto valor agregado, predominantemente voltados ao conforto das elites. Esse fenômeno revelou, de forma exemplar, a dificuldade de incorporação de tecnologia de base em nossa estrutura produtiva. Os efeitos da Revolução Industrial se propagaram muito lentamente no Brasil, mesmo em São Paulo que, entre 1900-1930, se apresentou como a região de mais intensa industrialização no país.

Exemplo significativo dessa modalidade de modernização foi o do conjunto arquitetônico existente na capital paulista formado predominantemente pelas estações da Luz e da Sorocabana – antiga e nova –, e pelas estações do Brás, São Paulo e Norte. A influência da arquitetura metálica na urbe paulistana não se restringiu a esses edifícios. Os viadutos do Chá e Santa Ifigênia, os teatros São José e Municipal, as secretarias da Agricultura e de Polícia, a Escola Politécnica, a oficina do Liceu de Artes e Ofício, além de mercados, escritórios, entre outros edifícios, fazem ou fizeram parte da paisagem urbana desde quando foi deflagrado esse processo de modernização. Porém, é por meio da expansão da rede ferroviária que se tem os mais significativos efeitos dessa tendência, bem como a extensão de suas influências em outras cidades menores do complexo cafeeiro.

O primeiro trecho ferroviário na Província de São Paulo, perfazendo 139 quilômetros, compreendia a ligação entre as cidades de Santos e de Jundiaí, passou pela capital em 1866, foi inaugurado em 1867 e pertenceu à empresa São Paulo *Railway*.

Em 1868, formou-se a Companhia Paulista de Estradas de Ferro Jundiaí a Campinas, cujo objetivo era ligar a “capital agrícola” da Província ao tronco ferroviário já existente.

De 1870 a 1872, os fazendeiros do café atuaram decisivamente na expansão ferroviária na Província. Eles se reuniram em grupos localizados em suas respectivas cidades, alguns deles participavam como acionistas de vários empreendimentos simultaneamente, sinal de que havia disponibilidade de capital e oportunidade de investimento. Embora houvesse acionistas que eram homens públicos e capitalistas rendeiros, era predominante a presença de cafeicultores e isso revelava que o capital aplicado era nacional, decorrente da riqueza gerada pelo café.

Nesse período, as seguintes companhias foram organizadas: Companhia Ituana de Estradas de Ferro, Companhia Sorocabana, Companhia Mogiana, Companhia São Paulo ao Rio de Janeiro e Companhia de Estradas de Ferro Resende a Areias.

Em 1873, a Companhia Paulista decidiu construir um prolongamento até a cidade de Rio Claro, passando por Santa Bárbara e Limeira.

A Companhia Mogiana, formada também por cafeicultores, partia de Campinas até Jaguariúna com uma “linha-tronco” rumo a Mogi-Mirim e com um ramal até a cidade de

Amparo. O tronco chegou a Casa Branca e depois a Ribeirão Preto. Após intenso debate entre acionistas e políticos – alguns, como o empresário republicano Martinho Prado que queria que o tronco se dirigisse de Ribeirão Preto até Uberaba e outros, como o monarquista Delfino Cintra que deseja um ramal que passasse por Batatais e Franca, a vertente monarquista saiu vitoriosa e o ramal atingiu a divisa com o Estado de Goiás em 1899, tendo passado por Batatais e Franca em 1886 e 1887, respectivamente (TOSI; FALEIROS, 2000, p.123). A Mogiana foi responsável, em 1886, pela inauguração da estação Caldas, na cidade de Poços de Caldas. Em território mineiro, a Mogiana exerceu grande influência não só pela sua chegada a Araguari – divisa entre Minas Gerais e Goiás, em 1899, mas também pela incorporação da Cia Sul-Mineira, em 1912.

As Companhias Mogiana e Paulista foram empresas que ultrapassaram as divisas do Estado de São Paulo e alargaram a influência de sua economia sobre inúmeras cidades do Sudoeste de Minas e do Triângulo Mineiro.

A Paulista atingia cidades de grande destaque na região central do Estado, como Rio Claro, São Carlos e Araraquara, permitindo o surgimento de outros ramais como a Araraquarense – que alcançou Taquaritinga em 1901 e São José do Rio Preto em 1912 e, noutra vertente, o porto de Pereira Barreto, entre Barretos e o Triângulo Mineiro. Foram esses os acontecimentos que permitiram a dinamização da atividade criatória já existente e a implantação da Companhia frigorífica denominada Agro-pastoril, na década de 1910, possibilitando o processamento e a exportação de carnes congeladas.

A Companhia Ituana buscava ligar a cidade de Itu a Jundiaí, com seus trilhos chegando a Itaci e a Piracicaba.

A Companhia Sorocabana, que surgiu após intenso debate sobre qual o melhor trajeto e deveria passar inicialmente por Itu, foi formada com privilégios iguais aos obtidos pela Paulista e pela Ituana e, depois, executou o projeto de ligar a capital paulista até São João de Ipanema passando por Sorocaba.

Nesse período, são representativas as iniciativas que buscaram dotar a então Província de uma rede ferroviária. Entre elas, vale destacar a iniciativa da Companhia São Paulo e Rio de Janeiro que buscava alcançar a Estrada de Ferro D. Pedro II na altura da cidade de Cachoeira. Esse fato ocorreu em 1877 quando surgiram, então, as Companhias: Bragantina, Estrada de Ferro Resende a Areias, Estradas de Ferro Bananal, Araraquarense, Rio Claro *and* São Paulo *Railway*.

Esse aumento da rede ferroviária acontecia em compasso com a ampliação das novas zonas de cultivo de café e foi responsável pela ocupação do “oeste paulista”. Esse processo demandou contingentes populacionais e contou com a vinda de famílias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, bem como com a contribuição da grande imigração europeia.

No conjunto, o desenho das áreas de atuação das grandes companhias de transporte ferroviário foi se alterando, ocorreram fusões e incorporações, e ainda interconexões com o transporte fluvial. Pode-se dizer que as ferrovias surgiram para integrar regiões já povoadas e que elas acabaram assumindo o papel de desbravadoras de novas áreas. Dessa nova função, surgiram empresas como a Companhia de Estradas de Ferro Noroeste do Brasil que obteve concessão para instalação de uma linha ligando a cidade de Bauru ao Estado do Mato Grosso em 1904; a própria Araraquarense, já citada; a Douradense, ligando a Paulista até a cidade de Dourados; e a *Southern São Paulo Railway*, ligando a cidade de Santos ao Vale do Ribeira, posteriormente incorporada pela Sorocabana.

A fase em que os metais derivados do ferro deixaram de ser vistos como elementos autônomos no processo de edificação civil e, praticamente, não foram mais empregados de forma aparente ocorreu entre as décadas de 1930 e 1940. Os metais passaram, então, a ser agregados a outros materiais, como o concreto e as cerâmicas. Nessa época, a rede ferroviária paulista já existia praticamente com a conformação que ela detinha em seu ocaso.

Enquanto o sistema de transportes ferroviários representou um processo de remodelação do espaço edificado nas principais cidades europeias, aqui seu impacto representou a substituição de outras modalidades de transportes, como o carro de boi e a tropa de mulas.

O impacto gerado pela velocidade da locomotiva e pela comunicação por meio do telégrafo alterou entre nós o tempo e os períodos de duração das transações e dos negócios. Contudo, ainda, prevalecia uma vida morosa, na qual as informações transitavam pelos ecos da distância.

O mais importante nesse processo de modernização incompleta foi a permanência das elites na definição dos espaços urbanos, pois elas se apropriaram das áreas mais valorizadas. Disso resultou um fenômeno singular; nossas elites, como geralmente não se destacavam no plano da competitividade internacional, tornaram-se ferozes defensoras do lucro imobiliário e grande parte dos problemas urbanos que vivemos, hoje, decorrem desse fato.

Justamente, são essas questões que pretendemos abordar do ponto de vista da relação pedagógica e das questões envolvidas nas aprendizagens, em especial nas relativas ao ensino de História.

CONTAR “HISTÓRIAS” E FORJAR A HISTÓRIA

Para tanto, partimos do pressuposto de que as pessoas têm por hábito contar “histórias” e, muitas vezes, uma parcela do conhecimento tem sido transmitida de geração em geração por meio dessas “histórias” que trazem em seu conteúdo conceitos e valores, e não podem ser vistas como simples narrativas, pois carregam em si saberes sobre suas próprias vidas.

É desejável que, no contexto escolar, essas “histórias” sejam trabalhadas no sentido de permitir, em uma perspectiva identitária, ampliar a visão que as pessoas têm de si mesmas, construir conhecimentos por meio de atitudes de reflexão sobre os problemas de sua sociedade e de seu tempo, sem perderem a noção do ontem.

Trabalhar assim é considerar o conceito de identidade do ponto de vista da relação pedagógica, visando levar o aluno a compreender o seu próprio “eu” no tempo, como resultado de relações sociais em um determinado espaço de convivência. Além disso, faz-se necessário chamar a atenção dele para o fato de que aprender sobre sua História e sobre a História da humanidade requer a leitura de mundo e a produção de conhecimentos (orais e escritos) a esse mundo atinente. Na medida em que o aprendizado da leitura e da escrita provoca mudanças na identidade de cada pessoa, o ato de ler e de escrever, com sentido, sobre a história de seus antepassados, faz com que os alunos possam perceber que, ao verterem essas experiências ao código escrito da nossa língua, começam a se inserir em uma nova dimensão de conhecimento. Esta discussão permite relações entre o pessoal e o universal, entre a parte e o todo, e contribui, em alguma medida, com as mudanças que se apresentam para o amanhã.

Afigura-se ao ser cognoscente, nessa perspectiva, um novo mundo, seja por meio do acervo documental existente e a ele disponível, ou dos livros e dos jornais que lê, dos locais os quais conhece, das fotografias que vê, dos relatos que colhe e das pessoas com as quais partilha a construção desses novos saberes.

Atualmente, não se pode ignorar o multiculturalismo, as diferenças entre os gêneros, a diversidade de crenças e as variadas inserções em grupos sociais. Tudo isso evidencia a necessidade de se construir, no processo de ensino e de aprendizagem, no “clima” da instituição escolar, por meio do desempenho profissional dos docentes, “espaços de criação”, lugar da formação do “sujeito”, onde cada pessoa, homem, mulher, criança, de várias etnias e culturas tenha o seu lugar e a sua palavra reconhecidos.

A leitura dos “fatos humanos” não deve levar em conta apenas um quadro teórico tanto naquilo que concerne à apreensão de um determinado objeto, como na leitura que se faz dele e na leitura que se pretende produzir a partir dele. Ao cometer esse reducionismo, explica-se apenas um dos aspectos da realidade, desorganizando os demais. Portanto, a abordagem aqui sugerida mostra que a diversidade é indissolivelmente ligada à universalidade e à identidade. É um processo de construção e funciona como um espelho de nós mesmos e do “outro”. Ou seja, quando reconhecemos, mesmo que individualmente, aquilo que somos, percebemo-nos, ao mesmo tempo, como sujeitos em transformação. Assim, a cultura e a identidade formam-se não apenas a partir daquilo que é contido em mim, mas daquilo que também é exterior a mim.

O que se propõe, do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem, são espaços de criação e construção de saberes para que tanto a universalidade, quanto a diversidade sejam respeitadas no espaço pedagógico ou em uma comunidade de aprendizagem. A escola dos dias atuais, que funciona como modelo único de inclusão, bem como a escola que se apresenta como portadora de uma postura educacional restrita em termos de conteúdos, na verdade, exclui porque ignora a diferença.

O professor deve levar em conta que a diversidade abrange além de conhecimentos prévios que, espontaneamente ou “naturalmente”, o educando traz do seu meio social, também, formas de pensar que ora enfatizam o raciocínio lógico-dedutivo, ora o raciocínio analógico e imagético (SAMPAIO, 2002, p. 79-100).

Em uma perspectiva que considera o sujeito da aprendizagem, deve-se primeiramente levar em conta que aprender é separar-se de uma parte de si para construir o exterior e fundar a diferença. Nesta dinâmica, obviamente, ocorre o desprazer, a rejeição e todos os atos de exclusão possíveis.

A escola não deve matar o “sujeito” e as suas potencialidades. Há que se promover uma escola humana, reflexiva e autônoma, onde existam espaços de convivência individual e coletiva, em um ambiente onde ocorram interações no agir e na construção de um conhecimento que favoreça o desenvolvimento de seu grupo social (professores, alunos e funcionários), em condições de liberdade e responsabilidade.

Para tanto, apresentamos uma proposta de atividades a ser desenvolvida a partir das considerações presentes neste texto.

O TRANSPORTE FERROVIÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES

O educador, ao trabalhar temas que levem em conta o desenvolvimento e a percepção social de assuntos nos quais os conteúdos envolvam tempo e espaço, deve propor situações de aprendizagem que permitam estabelecer com o educando correlações apreensíveis enquanto sujeitos que se incluam como parte de um todo.

Não se pode deixar de considerar que qualquer que seja o assunto em estudo, este envolve tanto o empenho do educador na descrição de como ele próprio o vê, quanto o que esse mediador propõe a seus pares e alunos como plano de atividades pedagógicas pertinentes ao projeto educacional de sua escola. Cabe ao professor situar informações disponíveis, periodizá-las e pensar sobre elas, bem como desenvolver estratégias que permitam compreendê-las.

Para tanto, ele precisa levar em conta os aspectos identitários, que a problemática pode evidenciar na diversidade existente entre os sujeitos (professores e demais profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade); a relação entre os aspectos universais e específicos no processo de inserção da sua localidade em um circuito global; as evidências no aumento da voltagem desse circuito, inclusive com mudanças na percepção do tempo; e o paralelismo que se estabelece entre as transformações ocorridas no passado e as atuais.

Entre inúmeros temas geradores, uma das sugestões possíveis para tratar dos efeitos oriundos da chamada Revolução Industrial, ou seja, do avanço tecnológico proporcionado pela industrialização, encontra-se nos elementos da arquitetura do aço e na expansão ferroviária.

O circuito da expansão ferroviária, particularmente verificado no território compreendido pela Província de São Paulo, alcançou, entre nós – em termos de correlação com outras localidades no Brasil, a sua mais notável expressão. Mesmo que você seja educador em uma localidade que não tenha proximidade com essa ferrovia ou as evidências originais de sua existência já tenham sido alteradas, descaracterizadas e destruídas ou, ainda, submersas pelo represamento de rios, certamente você se deparará com as influências dessa ferrovia na localização de sua cidade. E ainda, mesmo que não tenham ocorrido situações como as descritas, inevitavelmente, você se deparará com toda sorte de manifestações das técnicas e de estilos resultantes da arquitetura do ferro. São em resquícios deixados por essas edificações e pelo funcionamento do circuito do transporte ferroviário que encontraremos, de forma saliente, o telégrafo e o relógio, e secundariamente, as caixas d'água e os depósitos de carvão ou madeira que eram indispensáveis para impulsionar o trem-de-ferro.

O amplo processo de modernização gerou mudanças e transformações no espaço urbano, requerendo novas formas de regulamentação e de ordenamento deste. Não raro, os cidadãos de maior destaque, aqueles que se colocaram como “as forças vivas do progresso”, estavam estreitamente ligados a negócios com a produção e exportação de café e com a ferrovia que, em si, tornou-se um negócio. Esse domínio sobre o espaço urbano e sobre os negócios manteve estreitas correlações com o domínio político e cultural da sociedade. Uma das fórmulas de ação entre Estado e empresários, desenvolvida na época da implantação do sistema ferroviário e da construção de bens públicos, foi a criação de uma série de garantias do Estado aos capitais privados investidos. Recentemente, os processos de privatizações de empresas públicas e o surgimento das chamadas Parcerias Público-Privadas colocam, novamente, o Estado como guardião defensor das possíveis desvalorizações a serem enfrentadas pelos capitalistas.

No Brasil dessa época, surgiram formas de trabalho não escravo pela incorporação de imigrantes, estabeleceram-se casamentos e maneiras de ascensão social nos quais os elementos da diversidade de gênero, de cultura, de religião e de etnia foram “harmonizados” em

uma única cultura social sem a qual seria impossível a gestão dos conflitos. Desse processo sobressaiu o chefe de família como uma espécie de mito social ao qual todos reverenciavam. De forma mais ou menos generalizada até bem pouco tempo, essa figura do chefe ou do superior hierárquico permaneceu nas instituições e organizações como autoridade a qual se deve obedecer sem contestar.

Os impactos da modernização entre os quais a ferrovia é apenas um dos temas, não evidenciaram transformações e revoluções de grande monta, mas tão-somente mudanças e adaptações que se constituíram como verdadeiras resistências que ainda persistem no nosso cotidiano, nas relações familiares e nas institucionais, bem como no espaço político e no governo da nação.

A memória poderá ser estimulada e trabalhada, por meio de aulas-passeio, previamente planejadas, com o objetivo de reconhecer os aspectos arquitetônicos e funcionais que a industrialização deixou nos espaços urbanos ou rurais à época da ferrovia. Ou, quando for o caso, a incorporação dessas técnicas construtivas em edifícios-símbolo da localidade. O plano de trabalho do professor deverá levar em conta a necessidade de se produzir textos a respeito dessas experiências. Nessa atividade, podem ser levadas em conta as contribuições de familiares e pessoas da comunidade que forem capazes, na forma de relatos e de casos contados, de apresentar histórias dotadas de significado, dando condições aos alunos de se reconhecerem como agentes da construção de um saber em seu tempo.

Comparações entre os ritmos da vida em outros tempos e os tempos atuais serão fundamentais para que os alunos desenvolvam uma apreciação crítica, relacionando o tempo e o espaço, o “eu” e o “outro” dentro de um ambiente cooperativo que enfatize o diálogo e minimize o monólogo expositivo.

O que se comentou até aqui pode permitir aos alunos posicionr-se como sujeitos ativos, capazes de questionar e determinar o conhecimento do qual dispunham e do que dispõem, ainda, de reconhecer o que necessitam para resolver as suas dificuldades e aprender “a caminhar” por si próprios. A capacidade de ensinar o aluno a interagir com o conhecimento de forma individual, flexível, cooperativa e criativa é o melhor modo de prepará-lo para inseri-lo em um mundo complexo, muitas vezes incerto, sempre pronto a exigir a construção de novos saberes.

Sendo o aluno o foco da abordagem educativa é necessário que o educador não perca de vista a sua condição de sujeito de um processo que culmina na avaliação. Deve-se assumir a responsabilidade sobre o conhecimento desenvolvido pelo seu aluno, no que ele faz, age, pensa e como ele convive.

O texto não termina aqui. Para muitos educadores ele poderá ser o começo ou o ponto de partida para construir conhecimentos mais profundos sobre o assunto. Para tanto, o

professor deve motivar-se e motivar seus educandos para outras leituras, outros contatos, tendo sempre como tema e como lema o respeito a seu educando. Tais sugestões podem ser encontradas na seção “Estudos do Meio” dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: história e geografia (BRASIL, 1997, p. 89-95).

REFERÊNCIAS



BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a estrutura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 5.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: o tempo do mundo. São Paulo: Martins Fontes, 1996. v. 3.

CAMARGO, José Francisco de. **Crescimento da população no Estado de São Paulo e seus aspectos econômicos**. São Paulo: IPE/USP, 1981. (Ensaio Econômico 14 e 14 - A). v. 2.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: Evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

TOSI, Pedro Geraldo; FALEIROS, Rogério Naques. Nas fronteiras do capitalismo: a Mogiana e os (des)caminhos da expansão ferroviária. **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 111-126, 2000.

BIBLIOGRAFIA



ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da Nossa Época, 104).

DIAFÉRIA, Lourenço et al. **Um século de Luz**. São Paulo: Scipione, 2001. (Mosaico: ensaios & documentos).

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREINET, Cèlestin. **L'école moderne française**: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Vienne: éditions Rossignol, Montmorillon, 1957.

KULL, Beatriz Mugayar. **Arquitetura do ferro e arquitetura ferroviária em São Paulo**: reflexões sobre a sua preservação. São Paulo: Ateliê Editorial: Fapesp: Secretaria da Cultura, 1998.

MEMÓRIAS DE SAPATEIROS

Teresa Malatian

Departamento de História da Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais / UNESP - Franca

RESUMO: Este texto aborda a memória de sapateiros construída a partir de entrevistas de História Oral e pesquisa bibliográfica. Nele, os temas da identidade e dos modos de viver aparecem no âmbito de uma cultura (práticas e representações) na qual se inserem a indústria calçadista de Franca e seus trabalhadores.

Palavras-chave: Memória, História Oral, Identidade, Cultura, Indústria calçadista, Modos de viver.

A indústria de calçados, como a têxtil de algodão e a de fabricação de chapéus, foi uma das primeiras a instalar-se no Brasil. Em seu estágio inicial de artesanato, a produção de calçados esteve associada à atividade curtumeira e caracterizava-se por um processo realizado em pequenas oficinas por artífices, voltado para o atendimento do mercado local e realizado com instrumentos simples, de uso manual. Na sociedade escravista, tal mercado era restrito, dado que os escravos, maioria da população, andavam descalços. No século XIX, os calçados passaram a ser produzidos também por imigrantes que desenvolveram esse artesanato nos núcleos coloniais e em centros urbanos para atendimento à demanda de botas, botinas e sapatos.

Um avanço na produção artesanal de calçados feitos sob encomenda ocorreu com a utilização de máquinas de costura de uso doméstico adaptadas ao couro. Tal inovação ocorreu em um processo de concentração de capital e de trabalhadores em unidades de produção maiores que as oficinas, das quais se originaram as fábricas de calçados que, cada vez mais solicitadas pelo crescimento populacional e pela urbanização, tiveram sua demanda de consumo ampliada.

Assim como o uso da eletricidade constituiu importante fator de expansão e mecanização da indústria calçadista ao permitir que diversas máquinas trabalhassem ao mesmo tempo e com maior rapidez, as transformações no processo produtivo pela introdução de novas tecnologias intensificaram-se nas primeiras décadas do século XX, dando origem ao sistema fabril. Sua principal inovação foi a mecanização das pequenas unidades produtivas e a introdução de nova e maior divisão do trabalho. Surgiu o novo sapateiro, empregado em uma grande oficina, despossuído dos instrumentos de produção, e, no entanto, ainda conhecedor do saber do seu ofício, isto é, de todas as operações necessárias à confecção do produto. Pouco a pouco, porém, cada sapateiro passou a realizar apenas uma única tarefa específica para que seu trabalho se tornasse mais rápido e eficiente.

Muito do que conhecemos hoje sobre o trabalho do sapateiro deve-se à memória de trabalhadores que guardaram lembranças de suas trajetórias de vida. Mediante entrevistas

orais, foi possível resgatar lembranças sobre a confecção de calçados que recuam à forma artesanal de produção dos anos 1930 e das décadas seguintes. A produção, feita em pequenas unidades administradas por famílias, realizava-se em prédios que eram ao mesmo tempo residência de seus proprietários e local de trabalho. Como a família trabalhava nesse ofício, o emprego de trabalhadores externos era restrito.

A memória da fase artesanal da produção de calçados recupera o processo produtivo manual que antecedeu a instalação das fábricas. Nas oficinas, havia as bancas que consistiam em pequenos móveis nos quais eram colocadas as ferramentas. Os ajudantes vinham ali realizar o aprendizado do ofício. Persiste a lembrança de que, ao fabricar calçados, os sapateiros dominavam os saberes de uma profissão, pois o processo produtivo dependia da habilidade do artesão em trabalhar o couro, fabricando peças sob medida. O trabalho era considerado uma arte, uma vez que estava associado ao domínio de uma técnica de modelagem e confecção.

Nas lembranças dos velhos sapateiros, persiste a memória dos mais antigos processos de produção em que os setores calçadista e curtumeiro estavam associados. Esse processo começava com o curtimento do couro para depois chegar à modelagem. A profissão nessa fase possuía fortes traços identitários que se faziam presentes na transmissão do ofício de uma geração a outra. Essa memória, todavia, não persiste, além dos sujeitos individuais que vivenciaram a produção artesanal e podem compará-la com o mundo fabril ao qual muitos deles se integraram, quando não permaneceram em pequenas oficinas. Nelas produzem e consertam sapatos muitas vezes produzidos sob medida os quais são comercializados diretamente aos consumidores.

Eu gostava de montar um sapato e ele ficava igualzinho à forma, certinha a cor... tudo certinho! (...) quando eu mexia com o Luíz XV era um par por dia. Agora, sapato para homem, era uma média de 25, 30 pares. (...). O Luís XV tinha que ser uma coisa caprichada. Principalmente o vira francesa, tinha que ser um par por dia. (...) eu gostava de acabar o sapato, porque eu gostava de fazer um acabamento bonito. O sapato Luís XV que eu fazia, eu te juro, parecia que era fundido, parecia uma peça só (entrevista com Valter Croisfelt).

Com a introdução de máquinas, o antigo “ofício” foi modificando-se e com ele a identidade do sapateiro que passou a se considerar cada vez menos um artista e cada vez mais um operário, como qualquer outro. A produção foi fragmentada em etapas que simplificaram cada vez mais o trabalho à medida **em** que as máquinas se tornavam mais complexas. O saber do sapateiro que se identificava com seu ofício foi apropriado pela fábrica.

A esteira móvel e a divisão do trabalho no processo produtivo instalaram o deslocamento automático das peças, em um ritmo constante que imobilizou o sapateiro em um ponto no espaço da fábrica, submetendo-o a um ritmo produtivo pré-determinado que visa evitar desperdício de tempo e de material. A lógica do capital, buscando obter lucros cada vez maiores, levou à nova identidade do sapateiro: de artista a robô, o caminho é sem volta.

Uma nova disciplina industrial se instalou, alienando o trabalhador e desvalorizando seu trabalho individual.

A constatação de que a esteira amplia a extração da força de trabalho do sapateiro se expressa nos depoimentos em relatos sobre atitudes de solidariedade que permitem ao trabalhador cunhar brechas na rígida disciplina fabril, cujo ritmo é ditado pela máquina. O cronometrista passou a determinar as cotas diárias e o número de peças que passam por minuto diante do sapateiro (3, 5 ou mais peças). Nas fábricas que empregam tecnologia mais sofisticada, é o computador que controla a produção, ditando invisivelmente o ritmo do trabalho. Perdido o domínio sobre o processo produtivo, destituído do saber do ofício, o sapateiro das grandes fábricas exerce um trabalho mecanizado ou automatizado. Nesse mundo disciplinado, rotineiro, de tarefas parceladas, o sapateiro constitui apenas uma pequena engrenagem.

Importantes transformações ocorreram na profissão que emprega sobretudo jovens, pois exige habilidade, atenção e agilidade na relação com a máquina. No sistema artesanal, estava prevista a formação de novos sapateiros pelo sistema de aprendizado junto aos oficiais. O aprendiz deveria custear seu aprendizado, seja na forma de pagamento direto, seja, na maior parte das vezes, na forma de trabalho não remunerado. O domínio da técnica era considerado um bem precioso, com valor de mercado, a ser repassado pelos mais experientes que detinham os segredos do ofício aos mais jovens, cujo trabalho durante o aprendizado não era regulamentado. Dependia da aceitação do oficial e, muitas vezes relações de amizade, compadrio, parentesco ou vizinhança desempenharam importante papel nesse processo.

Com a mecanização, o trabalhador passou a ter um confronto com a máquina. Dominar a máquina, conhecer seus segredos, sem se deixar triturar por ela, passou a ser o grande aprendizado. Nesse novo processo produtivo, os melhores salários vão para os que trabalham com máquinas mais complexas, que executam as chamadas funções “especializadas”, definidas como tal pela organização industrial. O ofício silencioso e contemplativo cedeu lugar ao trabalho ruidoso com a máquina.

Outra transformação consiste no emprego cada vez mais numeroso de mulheres, sobretudo nas funções de costureira-pespontadeira, associadas tradicionalmente ao universo doméstico da reprodução. Nele, a mulher sapateira se mantém tanto como operária, quanto como costureira autônoma trabalhando no local em que reside, combinando trabalho doméstico, guarda dos filhos e trabalho “produtivo” com baixos salários e desprotegida pela legislação trabalhista. Desse trabalho, participam muitas vezes seus filhos, menores que também são iniciados no mundo do trabalho em condições muito precárias. O trabalho da mulher das fábricas diversifica-se também, em alguns casos, em atividades antes consideradas masculinas, como o corte de peles, considerado bastante complexo, pois exige conhecimentos específicos de tecnologia do couro (tipos, elasticidade, defeitos, dureza, enrugamento, resistência, espessura), para melhor aproveitamento do material.

Insalubridade, insegurança no trabalho e baixos salários aparecem nas histórias de vida como os maiores problemas enfrentados pelos trabalhadores das indústrias de calçados.

Em torno deles, pode-se verificar laços de solidariedade, formas de organização e práticas de resistência. Na fábrica de calçados, a saúde do sapateiro vive constantemente ameaçada: barulho excessivo, pó, cheiro de cola, solventes, tachas de chumbo, além de outras agressões químicas desafiam o trabalhador.

A identidade assim despojada do orgulho do ofício passou a carregar o estigma de uma divisão do trabalho em funções detalhistas e rotineiras. O sapateiro se vê como um trabalhador semelhante aos demais, sem características que o individualizem no conjunto da classe um “funcionário” da fábrica. O sentimento que persiste nos velhos sapateiros é o da perda da profissão e a nova identidade se delinea a partir da própria máquina e da expropriação do saber: “despede um, entrou outro. O funcionário é um robô” (entrevista com Valter Croisfelt).

Texto Complementar

ENSINO DE HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE

Paulo Henrique Martinez

Departamento História da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP / Assis

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar, em duas partes, a elaboração de um programa de trabalho para o ensino de História que contemple as questões ambientais. Inicialmente, desenvolve-se uma reflexão teórica sobre o interesse e as potencialidades que o tema do meio ambiente, estipulado em propostas pedagógicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, comporta no âmbito mais amplo da educação e da cidadania no Brasil. Em seguida, relata-se uma experiência de aplicação de uma proposta de trabalho, cujo estudo é o abastecimento de água no Brasil do século XIX. Nesta segunda parte procurou-se tornar visíveis os procedimentos de seleção e demarcação de um objeto de estudo, da utilização de fontes e da historiografia, do desenvolvimento de análises pontuais e a explicitação de um sentido histórico no abastecimento de água no passado brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: História, Meio ambiente, Cidadania, Fontes históricas.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MEIO AMBIENTE

A importância da educação, a ação dos professores e o papel da escola em relação à sociedade variam, acompanhando as transformações mais gerais e que deram feição às inúmeras práticas de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. As iniciativas pedagógicas procuram responder às novas demandas sociais, reorientando as práticas educacionais, revendo conteúdos, metodologias e a formação de professores, entre outras medidas de interação e mudanças sociais.

Na segunda metade da década de 1990, um desses esforços em sintonizar a educação com a sociedade foi buscado com a proposição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2000). Esta iniciativa pedagógica projetou o estabelecimento de vínculos bastante estreitos entre educação e cidadania, conferindo às escolas um papel de destaque na formação dos cidadãos brasileiros. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* receberam inúmeras e duras críticas, tanto pela estreiteza conceitual da “cidadania” que contempla, quanto pelo confinamento da cidadania ao espaço da escola.

Tais diretrizes educacionais, porém, tornaram-se instrumento elucidativo de compreensão crítica da democracia representativa no Brasil. Paradoxalmente, essas diretrizes tornaram-se uma intervenção pedagógica importante e singular, menos pelo que propõem e mais pelo que permitem entrever nos esforços realizados para sua implementação.

O destaque conferido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* à “formação para a cidadania” é indicativo de que a democracia ainda não se estabeleceu plenamente no país. No mínimo, não ao ponto de tornar-se uma prática assimilada na vida social e no cotidiano das pessoas e, logo, objeto de atenção, zelo e exercício a ser valorizado pelos indivíduos.

Na década de 1990, o Brasil viveu uma permanente apreensão quanto às perspectivas da democracia no país. O processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992; a composição de um novo governo que conduzisse o país até as eleições nacionais, em 1994; e a adoção constitucional da prerrogativa da reeleição dos mandatos do presidente da República, governadores e prefeitos foram alguns acontecimentos da vida política brasileira que, naquele período, despertaram debates sobre o alcance e as condições da democracia no Brasil.

Este cenário foi agravado com as reformas de inspiração neoliberal iniciadas a partir de 1990, ainda no mandato de Collor, e desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995-2002. Elas foram regidas por pressão do Poder Executivo sobre o Legislativo, contração de direitos sociais, contenção do valor dos salários, principalmente no setor público, políticas de privatizações de empresas estatais e de intensificação da arrecadação fiscal, entre outras condutas administrativas. Revelaram, também, o forte poder de determinação da vida dos indivíduos pelo Estado, a fragilidade da representação política e a carência de maior organização e mobilização da sociedade e de suas instituições civis.

A preocupação com a cidadania, expressa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, está profundamente vincada pela convicção de que o indivíduo deve se compreender como sujeito atuante nos processos políticos, em todos os níveis de atuação social e política. A existência dessa preocupação explicita tanto a estranheza e o distanciamento de grande parte da sociedade brasileira em relação à democracia, quanto a alienação que ela mantém de si mesma.

A década de 1990 assistiu a profundas mudanças na sociedade brasileira, ao passo que as propostas educacionais estiveram voltadas para a promoção da consciência, dos direitos e da participação política. Quando a renovação pedagógica veio à luz, a sociedade para a qual ela havia sido planejada mudara significativamente. Repetiu-se um fenômeno sociológico que Florestan Fernandes (1975) apontara como recorrente na vida social brasileira: as mudanças sociais estiveram sempre em agudo descompasso com as transformações culturais. Sobretudo, na implementação de reformas sociais, estas chegavam tardiamente, quando seus efeitos já não poderiam resultar em mudanças sociais substantivas. Enquanto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* preconizam consciência, direitos e participação política, estes são solapados pela violência que o Estado brasileiro, veículos da mídia e parte do empresariado nacional cometem contra direitos sociais elementares, propiciando um ambiente que faz do “viver em sociedade” uma verdadeira guerra civil.

Esta situação paradoxal faz com que o aprimoramento da democracia no Brasil dependa, por um lado, de maior persistência no tempo e, de outro, do atendimento de muitas necessidades sociais, como a imensa desigualdade social e a extrema concentração de renda. Figura entre estas, também, uma pedagogia democrática e democratizadora do Estado e da sociedade, indutora de valores e comportamentos, os quais lhe dão consistência popular e robustez histórica.

A condição em que se encontra a sociedade brasileira, no início do século XXI, não pode ser percebida e tampouco aceita, de uma perspectiva conformista. Ainda que a gravidade e as dificuldades para reagir a ela sejam grandes e inúmeras, torna-se necessário refletir sobre esse fenômeno social brasileiro e extrair consequências para o trabalho dos professores.

Atualmente, as possibilidades de mudanças nas condições sociais, políticas, culturais e econômicas que desencadeiam e dão sustentação a essa realidade são muito estreitas e limitadas. As iniciativas de contraposição e de transformação dessa situação acabam ficando confinadas ao âmbito privado, individual, específico e subjetivo de cada um de nós. Produz-se, então, a ideia de que estas condições são permanentes e de que as possibilidades de sua superação residem, fundamentalmente, nas relações pessoais, uma vez que tais condições aparentam ser resultado apenas da atuação e de iniciativas individuais.

Nessa perspectiva, o indivíduo-cidadão é colocado na posição de principal responsável pelas agruras e perspectivas futuras do mundo, esperançosas ou não. É necessário contestar vigorosamente essa imagem de harmonização da vida social que se abriga no plano individual, pessoal e particular e que, no limite, nutre a sensação de impotência na transformação da nossa sociedade.

A percepção e a compreensão dessas dificuldades que confinam o indivíduo ao âmbito do privado e que emperram as mudanças sociais, necessárias ao enraizamento da democracia

no Brasil, precisam ser buscadas e alcançadas por um pensamento crítico, persistente e rigoroso. Para promover um encontro efetivo com a realidade, afastando ilusões, um caminho fecundo é o exame dos interesses das pessoas, principalmente aqueles mais tangíveis e imediatos.

As questões ambientais afetam diretamente a qualidade de vida da população e compõem um elenco de problemas e situações com enorme potencial para a compreensão crítica da sociedade brasileira. Igualmente, os elevados custos para recuperação de áreas ambientalmente degradadas servem de alerta para as autoridades públicas, pois, hoje, torna-se mais barato preservar do que regenerar danos ambientais. Neste momento, a relação que a sociedade estabelece com a escola pode se converter em importante vetor no atendimento daquelas demandas sociais requeridas para o desenvolvimento da democracia no país.

A opção por indagar sobre os limites e as possibilidades da cidadania e da democracia no Brasil, submetendo-as a uma rigorosa apreciação crítica e tratando-as como o principal núcleo da necessidade de mudanças sociais, por si só, faz da educação, em geral, e do trabalho dos professores, em particular, um empreendimento renovador. Mesmo nas estreitas fronteiras de atuação e condições de trabalho nas escolas, este deveria ser o maior objetivo a ser alcançado. A promoção da autorreflexão crítica vigorosa, sistemática e constante pode atender ao sentido social bastante abrangente que se espera da educação nos dias de hoje.

A escola, no conjunto de instituições sociais, pode sediar uma reflexão que aponte para as condutas de autonomia crítica, denunciando e tornando explícitos à consciência a presença e a reprodução de excessiva concentração de renda, exclusão social, preconceitos, opressão, guerra, tortura, violência, fome, exploração do trabalho e degradação ambiental. Enfim, proporcionar aquilo que o filósofo alemão Theodor W. Adorno (2000) preconizava como a “[...] desbarbarização da humanidade”, exatamente na proporção em que conscientizam as pessoas destes aspectos “bárbaros” da realidade social no alvorecer do século. Este é um importante papel que escolas e professores brasileiros podem, e deveriam, desempenhar na atualidade.

A democracia no Brasil só poderá existir, efetivamente, em uma sociedade de pessoas livres. Esta liberdade significa atuação consciente, crítica e orientada racionalmente. Alçar os indivíduos à condição de cidadão, porém, não irá atender, por si só, às suas necessidades pessoais e às demandas sociais existentes no Brasil de hoje. Atualmente, as qualidades individuais, sejam elas psicológicas, morais, intelectuais, artísticas, e qualquer outra que se possa enumerar, são de alcance e significado efêmeros nesta sociedade que, historicamente, despersonalizou o ser humano e o seu trabalho, ao promover quase quatrocentos anos de escravismo e o aparecimento do “desemprego estrutural” que presenciamos neste início de século.

A compreensão das permanentes mudanças no mundo do trabalho, inclusive o trabalho desempenhado pelos professores, requer uma formação e preparação para suportar e confrontar essas mesmas mudanças, subordinando-as àquelas demandas sociais que podem

conferir fundamentos sólidos à democracia no Brasil. Este tipo de educação pode dotar os indivíduos de reflexão crítica e autônoma, pois lhes permite transcender o restrito âmbito do indivíduo-cidadão. Neste sentido, distintas práticas pedagógicas podem desembocar em um mesmo esforço educativo que impulse a compreensão crítica da realidade social brasileira e das dificuldades enfrentadas na efetiva democratização do país.

Nas práticas pedagógicas, as questões ambientais constituem uma grande oportunidade para a análise dos processos sociais no Brasil. Trata-se de uma problemática, ainda, pouco abordada nos estudos históricos, frente à importância crescente que está adquirindo na atualidade. A organização da sociedade define as formas de acesso e a relação dos indivíduos, grupos e classes sociais com produtos naturais fundamentais, como a água, a terra, a madeira, o petróleo e a diversidade biológica, por exemplo. Diante deste quadro, pode-se refletir sobre como as relações de trabalho e de propriedade, os mecanismos legais e a ação do Estado têm participado desse processo de apropriação, exploração e mercantilização de produtos naturais. Há uma história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza para consumo, produção e trocas econômicas que podem iluminar as formas de organização e relações sociais, das atividades econômicas, da criação cultural e da conduta do Estado.

O historiador Caio Prado Júnior (1971) analisou os mais de trezentos anos de conquistas territoriais na América Portuguesa. Notou que, ao promover a colonização como um grande esforço de domínio e incorporação de sucessivos espaços, de riquezas, de produtos naturais e de aproveitamento de populações nativas e africanas em atividades econômicas e militares, a conduta da administração colonial distinguiu-se pela vigilância do fisco e pela violência da escravidão. As pesquisas dos historiadores Fernando Antonio Novais (1986) e Maria de Lourdes Viana Lyra (1994) e as do geógrafo Antonio Carlos Robert Moraes (2002), reafirmaram essa avaliação e realçaram essa preocupação geopolítica na atuação da coroa portuguesa.

Os intentos políticos seguintes para promover a integração desses territórios ao Império Português reafirmaram o caráter geopolítico das práticas da administração colonial, visando assegurar benefícios econômicos, seculares e embrionários. Sob o Império e a República, a ação do Estado brasileiro esteve organizada, primordialmente, para garantir a integridade física do território, em detrimento da integração social, e incidiu diretamente nas relações sociais e da sociedade com esse mesmo Estado. As debilidades da democracia e, logo, das práticas de cidadania no Brasil ainda são fortemente manietadas pela condução do Estado, como bem demonstraram os já referidos acontecimentos na década de 1990. A necessidade de maior consciência, da vigência de direitos e da participação política revela-se bastante atual neste novo século.

A ocupação do território nacional, uma vez que ainda não foi totalmente concluída, reabre os dilemas históricos da formação do Estado e da nação, da democracia e da cidadania no

Brasil. Problemas sociais vividos desde a experiência da colonização, intocados sob o Império e a República, despontam com enorme vitalidade. Por sua vez, a exclusão social, a concentração de renda, a violência contra o trabalho e contra os pobres, a exploração perdulária, dilapidadora e gananciosa da natureza, emergem como uma espécie de “maldição” na história do Brasil.

No século XX, a ocupação do espaço brasileiro apresentou o sabor de “conquista”, herado de outros tempos, sendo realizada com intensa velocidade, gerando alarmante degradação ambiental, pauperização e exclusão social da população que presenciou a expansão das fronteiras econômicas. No século XXI, os efeitos dessa ocupação são agravados com a enorme capacidade tecnológica disponível e incessantemente renovada. Nestas condições, caberia indagar: quem usufrui do patrimônio natural no Brasil? Qual o papel que a sociedade e o Estado têm desempenhado na utilização, no controle, na compreensão e na fiscalização do uso desse patrimônio? Que papéis podem desempenhar, no presente e no futuro?

A importância da educação, o papel da escola e o trabalho dos professores adquirem dimensões fundamentais para elucidar e explicar essa realidade social fortemente marcada pelos traços do passado. Por maiores que sejam os obstáculos à realização dessa compreensão, a escola deve cumprir os papéis que são dela esperados pela sociedade. Os professores de História têm, em seu trabalho nas salas de aula, um desafio enorme pela frente, mas não poderão se furtar a ele, sob o risco de silenciarem diante de um quadro social e político que deve ser banido dos horizontes de futuro da sociedade brasileira.

O ABASTECIMENTO DE ÁGUA NO COTIDIANO BRASILEIRO DO SÉCULO XIX

O Largo da Memória, no centro de São Paulo, abriga um dos monumentos mais antigos da cidade. Hoje, as casas do entorno desapareceram. Surgiram edifícios e a estação Anhangabaú do Metrô recobriu a ladeira da Memória. O local também sofre com o abandono, a sujeira, o lixo, a falta de segurança dos transeuntes e a depredação. As últimas obras de recuperação que conheceu ocorreram em 2003, revelando o descaso do governo em relação à manutenção do patrimônio histórico e cultural.

O chafariz permanece a maior parte do tempo desligado e, com pouca água, acabou servindo como criadouro de mosquitos, além de exalar cheiro ruim. É um lugar desagradável para se passar, por isso os pedestres preferem deslocar-se pelas escadas rolantes e cobertas da estação Anhangabaú. O chafariz parece que perdeu a razão de ser e de existir.

Erguidos em 1814, respectivamente, um obelisco assinalava o início do caminho para Sorocaba e o chafariz assegurava água aos viajantes e aos animais de carga e transporte. Em 1919, uma reforma agregou um pórtico de colunas de granito e um painel de azulejos ao redor do chafariz. Árvores, muretas, bancos e grades completaram a paisagem desse recanto urbano. Em 1922, foi reinaugurado como parte das comemorações do centenário da Independência.

No passado, os chafarizes tiveram um papel muito importante na vida de São Paulo, assim como em todas as vilas e cidades do Brasil, desde os tempos coloniais. Asseguravam

o abastecimento de água, ainda que de maneira muito precária, devido à falta de chuvas, ao entupimento de canos e à má conservação das instalações.

Importante fonte de abastecimento da população urbana, os chafarizes constituíam-se em espaços de sociabilidade, uma vez que por ali circulavam muitas e diferentes pessoas em busca da água de que necessitavam no cotidiano da vida e do trabalho. Os chafarizes também eram referências nas informações de documentos oficiais, por exemplo. A localização de terrenos, casas e edifícios como estando à direita, à esquerda ou diante do chafariz, era recorrente em testamentos e inventários.

Em São Paulo, o primeiro grande chafariz para abastecimento público foi construído no Largo da Misericórdia, em 1792. Os chafarizes, porém, não existiam em quantidade suficiente para atender a toda a população das vilas e cidades. Caso quisessem se abastecer com as águas dos chafarizes, os moradores eram obrigados a deslocarem-se até lá, mandar buscar, ou então, comprar a água que era vendida pelas ruas. Outra alternativa, era recorrer ao abastecimento em fontes naturais, como bicas d'água, riachos, lagos e rios. Não raro, as águas encontravam-se contaminadas pela lavagem de roupas e animais, além de resíduos provenientes de curtumes e abatedouros, por exemplo. Até mesmo no Rio de Janeiro, sede da corte portuguesa desde 1808, e depois capital no Império e na República, os chafarizes eram escassos. Em seu livro *Viagens ao interior do Brasil*, na primeira década do século XIX, John Mawe fez a seguinte observação sobre aquela cidade:

A água que abastece a cidade vem das montanhas através de aquedutos e é distribuída às várias fontes em diversos logradouros públicos. É lastimável não sejam mais numerosas para o abastecimento, os habitantes, muitos dos quais vivem a uma milha de distância de qualquer delas, são forçados a empregar pessoas continuamente no transporte de água, muitos pobres ganham a vida vendendo-a (MAWE, 1944).

Esta dura realidade do difícil abastecimento de água nas cidades brasileiras perdurou até as últimas décadas do século XIX, quando medidas e obras de abastecimento e saneamento públicos tornaram-se uma necessidade crescente. Nos tempos coloniais, a má conservação das fontes de abastecimento público de água foi alvo constante de queixas dos moradores junto aos governantes, principalmente nas Câmaras Municipais.

Nos deslocamentos pelo interior dos territórios da América Portuguesa e depois do Império do Brasil, distantes dos espaços urbanos, o abastecimento de água era dificuldade ainda maior. O historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995) observou que este foi um dos motivos pelos quais o estabelecimento das povoações, desde o início da colonização portuguesa, esteve fortemente determinado pela existência e proximidade de “boas águas”.

OS “POÇOS VEGETAIS”

As populações indígenas que tiveram contato com os colonizadores portugueses chamavam a atenção destes pelas habilidades e destreza com que supriam a necessidade de

água. Em territórios onde a “angústia da sede” castigava viajantes, aventureiros e exploradores, a capacidade de índios e mestiços na localização e extração de água foi valiosa para viabilizar a penetração e a ocupação de extensas parcelas dos territórios da América portuguesa e também durante o século XIX. De origem alemã, os naturalistas Spix e Martius, por exemplo, testemunharam uma dessas práticas de suprimento de água, ainda em 1819: “[...] água, entretanto, não se encontrava em parte alguma. [na viagem até Juazeiro] Encontramos alguns moradores ansiosamente ocupados em colher água das cavidades formadas na base das folhas do ananás silvestre” (SPIX; MARTIUS, 1981).

O conhecimento de plantas, como o caraguatá e o mandacaru, raízes e cipós que forneciam água e podiam aplacar a sede, foi desenvolvido pelas populações nativas em anos de observação e interação com a natureza local. O aprendizado dessa sabedoria, a “prática do sertão”, foi um dos trunfos dos colonizadores europeus e mestiços que singraram rios e matos do interior das grandes regiões naturais brasileiras, tanto nas matas tropicais, quanto nos cerrados e nas terras áridas do nordeste.

Já no século XVI, o Padre Fernão Cardim (1978), catalogando a flora brasileira destacara a importância do ombú, como árvore de fruto e “[...] aos que vão para o sertão serve de água quando não tem outra”. Na última década do século XIX, o escritor Euclides da Cunha (1954), já nas primeiras páginas de *Os sertões*, atribuiu à presença desse mesmo recurso o povoamento de extensas regiões áridas e secas do nordeste brasileiro.

A utilização das plantas como fontes naturais de abastecimento de água foi uma prática recorrente em todo o período da colonização e atravessou o século XIX. Estas “fontes vegetais” assinalam um forte traço de persistência e de continuidade, ao longo do tempo, na vida cotidiana das populações do interior do Brasil. Entre essas plantas estão, por acumularem água entre as folhas, as bromélias, como o caraguatá, abundante na Mata Atlântica, e o ananás, que já figurava na *História dos animais e árvores do Maranhão* (1625), do padre Cristóvão de Lisboa, descritos como “poços vegetais” bastante recorrentes.

O ABASTECIMENTO DE ÁGUA NAS CIDADES: FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO

Como a água tornava-se disponível para o consumo nas cidades? Os chafarizes asseguravam o abastecimento público nas áreas urbanas, mas eram escassos, concorridos e sujeitos a precário funcionamento pela falta de manutenção e depredação. Opções como as bicas d’água e fontes naturais exigiam sempre maior deslocamento, pois eram localizadas em pontos distantes dos núcleos habitacionais, e sua água apresentava risco de menor qualidade.

A arquitetura portuguesa trouxe para a cidade do Rio de Janeiro o aqueduto. Outro exemplo de permanência no tempo e que se fez notar em diferentes espaços do globo. Esta técnica de abastecimento, conhecida desde a antiguidade romana, requereu uma obra monumental, feita com pedras, e dominava a paisagem urbana da cidade. Foi retratada em inúmeras telas e gravuras desde a sua construção no século XVIII. Também impressionava por

sua utilidade no abastecimento da população e dos navios que chegavam e partiam do porto. Novamente, foram Spix e Martius que, em 1817, registraram:

O mais belo e útil monumento de arquitetura, de que o Rio até aqui se pode gabar, é o aqueduto, concluído em 1740, cópia da obra única no seu gênero em Lisboa do tempo de D. João V, por cujos arcos elevados corre, para as fontes da cidade, água potável, que vem do Corcovado. A maior dessas fontes, o chafariz da Praça do palácio, logo junto do porto, abastece os navios e está sempre rodeado de bandos de marinheiros de todas as nações. (SPIX; MARTIUS, 1981).

Entre o chafariz e o consumo doméstico havia a necessidade da coleta, transporte e distribuição da água entre os moradores. Esta demanda gerou figuras sociais características, como os aguadeiros que vendiam água e os carregadores do produto pelas ruas da cidade. Era a chamada “água do vintém”, alusão ao preço que era cobrado. O trabalho urbano esteve, assim, marcado pelas limitadas condições técnicas e naturais do abastecimento de água nas cidades brasileiras. Em visita ao Rio de Janeiro, Ernst Ebel, notou a presença dessas atividades no que denominou como o “atropelo da rua”, constatando, em 1824:

Além, um segundo grupo transporta fardos de sal, sem mais roupa que uma tanga e, indiferentes ao peso como ao calor, apostam corrida gritando a pleno pulmão. Acorrentados uns aos outros, aparecem acolá, seis outros com baldes d’água à cabeça. São criminosos empregados em trabalhos públicos; também vão cantando em cadência. Mais adiante, passam dois aguadeiros aos berros desafinados, mais uma negra vendedora de bananas e outra de confeitos (EBEL, 1972).

Em 1839, outro viajante estrangeiro que percorreu províncias do norte e do sul do Brasil, Daniel Kidder, descreveu com vivacidade um cenário bastante semelhante, mas na porção norte do Império:

As únicas pessoas que geralmente se encontram no Pará, pela manhã, são os negros e índios com potes de barro à cabeça, a caminho da fonte. Não há nenhum chafariz em toda a cidade. O único manancial de água potável fica a leste da cidade. Para conveniência das famílias que não dispõem de bastante criados, encontram-se, pelas ruas, aguadeiros transportando sobre o dorso de animais, pequenos barris de água potável (KIDDER, 1981).

No registro fica evidente a dificuldade em proporcionar o abastecimento de água às residências urbanas. Havia, para maior e melhor comodidade, a necessidade de dispor de criados ou escravos para buscar e transportar a água a ser utilizada na limpeza, higiene e no consumo doméstico. Ou então, era necessário despender dinheiro para adquirir a água que era vendida pelos aguadeiros. No entanto, a água fornecida dessa forma raramente era fresca, pura e de gosto agradável. Havia sérios prejuízos na sua qualidade e potabilidade.

A QUALIDADE DA ÁGUA

As condições de abastecimento e a qualidade da água consumida nas cidades brasileiras, na primeira metade do século XIX, apresentavam variações que podiam ser observadas em distintas províncias do Império do Brasil. Desde as fontes naturais de abastecimento até a água trazida pelo aqueduto, no Rio de Janeiro, e distribuída nas ruas, as variações na sua qualidade não escapavam aos atentos olhares dos visitantes estrangeiros naquele período.

A observação feita pelo naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire, em seu relato da *Viagem ao Rio Grande do Sul*, realizada em 1821, destacou as dificuldades no abastecimento e na qualidade da água consumida naquela localidade: “Não havendo fontes nem regatos nos arredores de São Borja a água utilizada é a dos brejos, de gosto insípido e adocicado”.

A água vendida nas ruas de Salvador, na Bahia, também apresentava características pouco atraentes para o consumo. Transportadas pelos escravos que as levavam à cabeça ou entre os braços, penduradas em varas ou no lombo de animais, vasilhas abertas e fechadas, contendo a água a ser consumida, eram chacoalhadas sob o sol, nas ruas e ladeiras da cidade. Não raro, comprometiam a qualidade do produto. Na avaliação de Spix e Martius, que lá estiveram em 1818: “A água, como no Rio de Janeiro é carregada por escravos negros, em pequenos barris, é oferecida para venda; às vezes é muito quente e suja” (1981).

Nesse quadro da vida urbana, a qualidade das águas oferecidas pelos chafarizes constituía quase uma exceção. Assegurando o abastecimento regular, na maior parte do tempo, o aqueduto no Rio de Janeiro proporcionava, também, um fornecimento de melhor qualidade, contido na pureza e no frescor das águas que brotavam das terras altas nas imediações da cidade. Esta peculiaridade foi notada pelo já referido Daniel Kidder, em 1837: “Por todos os cantos da cidade encontram-se chafarizes, alguns deles ostentando primorosas construções em granito. É neles que a população se abastece de água corrente pura, trazida das montanhas adjacentes por meio de aquedutos” (1981).

A diferença na qualidade das águas que abasteciam a cidade do Rio de Janeiro permite visualizar a importância do aqueduto, enquanto técnica de captação e distribuição de água nos núcleos urbanos, tão conhecida e recorrente no tempo e no espaço. É indicativa, também, da precariedade e da dificuldade, então existente, na obtenção de água para uso e consumo das populações.

É preciso lembrar, ainda, que no século XVIII, a construção desse aqueduto no Rio de Janeiro, resultou, antes de mais nada, do crescente papel que essa cidade desempenhava, acumulando as funções de porto marítimo, polo de comércio com a Europa e o Atlântico sul, centro político, administrativo e militar do império colonial português, além de guardião dos caminhos para as minas nas terras do interior. Estas características estiveram presentes também em outras importantes cidades do mundo lusitano, como Lisboa, a sua capital.

Os indivíduos e as famílias de maiores posses dispunham de recursos humanos, como criados e escravos, e materiais para assegurar a aquisição e o transporte de água de melhor

qualidade. Enquanto os habitantes mais pobres estavam submetidos a percorrer longas distâncias, enfrentar as aglomerações e a demorada espera para abastecerem-se nos chafarizes. Não era raro desandarem em atritos e confrontos a tumultuada convivência de escravos, aguadeiros, carregadores, lavadeiras, marinheiros e soldados nesses locais. Os vários usos que se faziam dessas águas, lavar, beber, servir navios e animais, desencadeavam discussões, gritaria e pancadarias.

Não obstante, um chafariz podia tornar-se palco de momentos agradáveis. Foi a sensação que conheceu Ernst Ebel, em 1824, ao frequentar o Passeio Público do Rio de Janeiro. Naquela ocasião, escreveu o visitante: “Bancos de pedra convidam a sentarmo-nos defronte a um belo chafariz d’água cristalina e refrescante, tendo ao fundo um terraço murado de pedra no qual as ondas vêm bater e de onde se goza a brisa do mar e de uma vista encantadora sobre a baía” (1972).

Fora do Rio de Janeiro, onde as fontes naturais de abastecimento de água predominavam e os chafarizes eram escassos ou inexistentes, a garantia da qualidade desse recurso tão fundamental na vida cotidiana revelava-se bastante difícil. Na última quadra do século XIX, houve intensificação nas obras públicas de saneamento, como esgotos e abastecimento de águas urbanas. Em 1833, no Rio de Janeiro, já havia sido tentado, sem sucesso, o fornecimento de água às residências. Chafarizes foram construídos em diversas províncias do Império do Brasil, com destaque secular para Minas Gerais e o Rio de Janeiro.

Muitos desses chafarizes foram desaparecendo ao longo do tempo, sob a incúria e o descaso dos poderes públicos, mas também pela falta de interesse e dedicação da sociedade em preservá-los. Outros passaram a dividir o espaço com novos equipamentos públicos, em praças e largos remodelados pelo reformismo urbano, como coretos, estátuas, monumentos e jardins. Foi o que ocorreu com o Largo da Memória, na cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. L. Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARDIM, Padre Fernão. **Tratados da terra e da gente do Brasil (1590)**. 3. ed. São Paulo/Brasília: Companhia Editora Nacional/INL, 1978.
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.
- EBEL, Ernst. **O Rio de Janeiro e seus arredores em 1824**. Tradução de J. S. Leão Filho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo. Companhia das Letras: 1995.
- KIDDER, Daniel. **Reminiscências de viagens e permanências no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1981.

- LYRA, Maria de Lourdes Vianna. **A utopia do poderoso império**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- MAWE, John. **Viagens ao interior do Brasil**. Tradução de S. B. Viana. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1944.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.
- NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.
- SPIX, J. B.; MARTIUS, C. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Trad. L. F. Lahmeyer. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Itatiaia, 1981.

BIBLIOGRAFIA

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação: meio ambiente na escola**. Caderno de apresentação. Brasília, 2001.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O Brasil não é mais aquele...** mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, 2001.
- DRUMMOND, José Augusto (ed.). **Estudos históricos: história e natureza**. Rio de Janeiro: FGV, 1991. v. 8.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- HOBBSAWM, Eric J. **O novo século**. Entrevista a Antonio Polito. Trad. C. Marcondes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LEONARDI, Victor. **Os historiadores e os rios**. Brasília: UnB/Paralelo 15, 1999.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XVI**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENTEADO, Heloisa D. **Meio ambiente e formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRESTES, Maria Elice B. **A investigação da natureza no Brasil colônia**. São Paulo. Annablume/FAPESP, 2000.
- RENAULT, Delso. **Rio de Janeiro: a vida da cidade refletida nos jornais (1850-1870)**. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1978.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **A água no olhar da história**. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 2000. (Texto, projeto e pesquisa D. Shellard e Z. M. F. Alvim).
- SOFFIATI, Arthur. "A ausência da natureza nos livros didáticos de história". In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 9 (19): 43-56, 1989-1990.
- TAMAIU, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablume/WWF, 2002.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TOLEDO, Benedicto Lima de. "Reminiscências da Ladeira da Memória". In: **O Estado de S. Paulo**, 3 jul. 1999, p. d6.

O DEBATE EM TORNO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Tania Regina de Luca

Docente do Departamento de História da FCL – UNESP / Assis

RESUMO: O texto aborda questões fundamentais sobre a elaboração, a escolha e a utilização do livro didático de História no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: Livro didático, PNLD, Saber escolar.

Os livros didáticos estão presentes no cotidiano de alunos e professores há muito tempo, e de tal forma tornaram-se familiares que, raramente, aqueles que os utilizam refletem a respeito das suas características e natureza¹. De acordo com o senso comum, uma obra didática é aquela que simplifica conteúdos e os torna compreensíveis para crianças e jovens, valendo-se de linguagem e estratégias narrativas apropriadas ao grau de compreensão de seus leitores. Não é raro que tal conceituação esteja impregnada de certo tom depreciativo, já que o material destinado ao ensino não seria mais do que vulgata do saber erudito e acadêmico, elaborado por especialistas, estes sim comprometidos com o avanço do conhecimento. Ainda que se reconheça a enorme importância social da tarefa de educar as novas gerações, não há razão para se debruçar sobre os textos escolares.

Os estudos nas áreas das Ciências Humanas, com especial destaque para a Pedagogia, Didática, Sociologia, História e Linguística, têm evidenciado os limites de tal apreensão. As obras didáticas que emergem desses trabalhos são objetos culturais complexos, que sofreram consideráveis alterações na aparência, seleção, estrutura e forma de apresentação dos conteúdos, tratamento do material iconográfico e propostas de ensino-aprendizagem. Também ficou patente que variaram as expectativas e funções que lhe atribuíram especialistas, pais, professores e autoridades em diferentes contextos políticos e que houve preocupação dos poderes públicos em controlar as informações, valores e ideologias que continham. Ressaltou-se, ainda, o fato de os livros didáticos integrarem-se à lógica de mercado, que sempre presidiu sua confecção, distribuição e consumo.

No campo específico da História, os materiais escolares têm despertado, sobretudo a partir da década de 1990, interesse crescente entre os pesquisadores. A tese de Circe Maria Fernandes Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber esco-*

¹ Sobre as origens do livro didático na Grécia Antiga ver: Soares (1996).

lar, defendida na Universidade de São Paulo em 1993, constituiu-se em um marco importante. A autora inscreve os manuais didáticos na história do livro e da leitura, lembrando que o ato de ler nem sempre foi praticado da mesma forma ao longo do tempo. Ela afirma que:

Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural. (BITTENCOURT, 1993, p. 5)

Afirmar que o ato de ler é contraditório significa que o leitor é, em princípio, livre para apreender várias significações de um texto e que estas podem mesmo ser bastante diferentes das desejadas pelo seu criador. Entretanto, conforme Chartier (1993, p. 42) “[...] o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor pode ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”, ou seja, imaginam poder guiar as escolhas e o entendimento de quem pratica a leitura. No caso dos manuais escolares, tal preocupação é particularmente forte, já que se pretende disseminar conteúdos que devem ser aprendidos de forma idêntica por todos os estudantes.

É na escola que os livros didáticos são lidos, interpretados e discutidos. Entretanto esta instituição, como nos lembra Bittencourt (1993), é contraditória e abriga no seu interior o conflito e a dominação. Se a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias, e de divisão social do trabalho, também produz conhecimento e comporta oposição, e resistência a projetos hegemônicos.

Na perspectiva descrita, o singelo livro didático ganha múltiplas dimensões e possibilidades de análise, o que talvez explique as visões contraditórias que desperta. Alguns o acusam de ser o culpado pela baixa qualidade de ensino, outros destacam sua importância e centralidade no processo de preparação e efetivação das aulas. Que posição tomar diante desse material, ao mesmo tempo tão familiar e tão desconhecido? A seguir, destacam-se alguns aspectos que podem subsidiar o debate em torno dessa intrincada questão.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MERCADO EDITORIAL

Desde a Independência (1822) tem-se debatido a respeito dos programas e currículos de História. Afinal, a definição da galeria dos nossos heróis e grandes feitos, assim como os sentidos atribuídos à pátria, à nação, ao povo e cidadão estiveram presentes nas origens desta disciplina escolar. Por intermédio da análise das propostas curriculares, suas ênfases e silêncios, é possível discernir a ação dos poderes instituídos e os embates travados entre grupos, e correntes políticas que se digladiavam na cena política.

Nunca é demais reafirmar que ensinar pressupõe escolhas, segmentações, ordenações e prescrição do que deve (ou não deve) ser lembrado, dos gestos, figuras e lutas que merecem (ou não merecem) ser comemorados e tais escolhas não se constituem em atos inocentes e/ou despidos de sentidos, e consequências sociais e políticas. Para ficar apenas em um exemplo recente, destaque-se a substituição, levada a cabo durante a ditadura militar implantada em 1964, das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira. Obviamente, os materiais didáticos não foram imunes a tais contingências.

É preciso, portanto, atentar para os conteúdos veiculados por intermédio de manuais e currículos, tarefa cumprida por vários trabalhos que evidenciaram os compromissos ideológicos subjacentes às propostas de escolarização do saber em geral e da área de História em particular².

Um outro olhar, que privilegiasse os aspectos sócio-históricos, poderia, como destaca a professora Magda Soares Becker, nos levar “[...] a uma história do nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo, tudo isso determinado e explicado pela evolução das políticas culturais, sociais e, conseqüentemente, educacionais”. (SOARES, 1996, p. 56). Noutras palavras, uma análise diacrônica dos materiais didáticos permite acompanhar as transformações no campo pedagógico e as tendências metodológicas que, em diferentes épocas, presidiam os processos de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos aspectos imediatamente apreensíveis, como autoria e aparência dos livros, as diferenças são muito significativas. No caso da disciplina de História, era comum, até as décadas iniciais do século XX, que alunos da escola secundária utilizassem manuais franceses para o estudo da história geral que, diga-se de passagem, ocupava lugar de maior destaque do que a história nacional. Como afirma Nadai:

Pelo Regulamento de 1856, utilizava-se para o estudo da História Moderna o Manuel du Baccalaureat e o Atlas de Delamarche, adotados nos liceus de Paris. Nas décadas seguintes e até os anos trinta deste século [XX], quando ganhou relevo o emprego de manuais escolares produzidos no país, ocorreu o predomínio dos compêndios – Histoire de la Civilization, de Charles Seignobos, em dois volumes, e o Cours d’histoire, de Albert Malet. Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e

² Ver, entre outros, DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Editora Moraes, 1978; FONSECA, Selva G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993; FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989; OLIVEIRA, João Batista A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Sumis; Campinas: Unicamp, 1984; SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação*. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais do ginásio, com um número ínfimo de alunas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas. (NADAI, 1992, p. 146).

Em 1860, foi publicado o livro *Lições de História do Brasil*, escrito por Joaquim Manuel de Macedo, mais conhecido como autor do romance *A Moreninha*, um dos primeiros livros dedicados à história brasileira e que continuou a ser editado até 1926. A longevidade não foi particularidade da obra de Macedo, mas característica comum aos livros escolares em geral, que permaneceram em uso por décadas a fio, atingindo a cifra de milhões de exemplares vendidos³. Escritores e intelectuais de prestígio produziam manuais, como foi o caso de Silvio Romero, João Ribeiro, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Barão do Rio Branco, para citar aqueles que produziram obras de cunho histórico⁴. O fato atesta tanto o prestígio que cercava a autoria deste tipo de material, quanto às possibilidades de lucro que oferecia.

Matéria publicada na revista *Nova Escola* traz observação de Circe Bittencourt relativa ao fato da tiragem de um romance, no final do século XIX e início do XX, raramente ultrapassar os mil exemplares⁵, enquanto Joaquim Manoel de Macedo recebeu direito autoral relativo à venda de doze mil exemplares das *Lições*. Não por acaso Garnier, o seu editor, dizia que “[...] romance é o osso, livro didático é a carne” (PRADO, 2001, p. 19).

O crescimento do número de alunos matriculados, fenômeno persistente ao longo do século XX e que ganhou dimensões de ensino de massa nos anos 1960, implicou em alterações significativas no perfil dos alunos, professores e materiais disponíveis. A escola, antes destinada a poucos, recebeu parcelas significativas das camadas populares que estavam aliadas do processo de educação formal. O incremento da população atendida, obviamente, exigia maior número de docentes, muitos dos quais foram formados rapidamente, em um contexto político marcado pelo regime de exceção.

As condições precárias de trabalho, o despreparo, a piora dos salários, a extensão da jornada, o desprestígio social da carreira têm sido apontados por todos aqueles que examinaram a questão. Avalia-se que o equacionamento do binômio democratização/qualidade do ensino, aspecto que não pode prescindir da discussão a respeito da situação de professores e alunos, ainda constituiu-se em um desafio a ser superado.

³ O trabalho de Soares (1996) fornece um significativo rol de exemplos. Destaque-se, a título de ilustração, a *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho, publicada em 1928 e que teve 1716 edições até 1961. Na reportagem de Ricardo Prado, publicada na revista *Nova Escola* (março de 2001), o quadro da p. 19, faz menção a uma cartilha de Aritmética publicada em 1852 e que se manteve em uso nas escolas até 1960, ultrapassando, portanto, a casa dos cem anos.

⁴ Sobre o citado livro de Joaquim Manuel de Macedo e o de João Ribeiro, *História do Brasil, Curso Primário*, cuja primeira edição é de 1900 e que foi utilizado até os anos 1950, consultar a tese de Melo (1997). A respeito das obras escritas pelos autores citados ver Bittencourt (set.1992).

⁵ Sobre as condições do mercado livreiro, desde o início do século XIX, consultar Hallewell (1985).

O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Neste novo contexto, as funções do livro didático alteraram-se. De um manual de apoio ao trabalho docente assumiu lugar central na prática pedagógica, estruturando e ordenando o ensino das disciplinas escolares. De acordo com documento do MEC:

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BRASIL, 2001, p. 29).

Significativa, nesse sentido, é a importância crescente do manual destinado ao professor, suplemento que acompanha os livros e que, por vezes, contém quase uma centena de páginas. Muitos autores preocupam-se em explicitar a proposta teórico-metodológica que guiou a confecção da obra. Além disso, fornecem um panorama da História da disciplina, das discussões mais recentes na área pedagógica e historiográfica, trazem informações adicionais ao livro do aluno, comentam as atividades, enfim colaboram para a formação e/ou atualização do docente que, muitas vezes, só dispõe do livro para a preparação das aulas. Tais mudanças articulam-se, de forma clara, com as condições concretas de exercício da docência no Brasil hoje.

É perceptível o processo de didatização do material escolar, o que possivelmente explique a tendência das obras serem escritas por professores com experiência no Ensino Fundamental e Médio, e não mais por grandes nomes, como ocorria no final do século XIX e início do XX. A profissionalização da área de História, patente a partir da criação dos cursos superiores, e o incremento da pesquisa exigem atualização constante das informações, o que tem diminuído significativamente o tempo de utilização dos livros no espaço escolar.

Ao lado do aspecto informativo, por si só muito importante, há que se considerar que a História tem conhecido importantes alterações do ponto de vista metodológico. Ao longo do século XX, os historiadores passaram a se interessar por novos temas e se valer de fontes até então intocadas. A história do cotidiano, das mulheres, das crianças, dos trabalhadores urbanos e rurais substituiu a lista dos grandes nomes e feitos. Os acontecimentos do dia a dia, a existência das pessoas comuns, seus hábitos, valores, crenças e modos de vida ganharam cidadania e para enxergar esses novos sujeitos foi necessário atentar para os vestígios que tais camadas sociais produziram. O documento histórico, em vez de informar a respeito do que aconteceu “realmente”, passou a ser encarado como uma possibilidade de apreensão do passado, já que foi produzido por alguém que certamente estava, de alguma forma, comprometido com o que narrava. A própria noção de acontecimento ganhou novos sentidos: o

mundo não acabou no ano mil da era Cristã, mas o fato de se ter acreditado que isso ocorreria deu margem a atitudes e comportamentos que merecem ser estudados.

Nesta perspectiva, a História deixa de ser apreendida como um discurso unívoco, encadeado por causas e consequências, que apresenta verdades prontas e acabadas. O trabalho com as fontes – sejam elas escritas, fílmicas, sonoras, imagéticas, arquitetônicas ou restos materiais – assume lugar central, na medida em que permite compreender a dimensão construtiva do saber histórico e as apropriações políticas a que está sujeito. O livro didático de História precisa estar em sintonia com os avanços aportados pela pesquisa especializada.

Contudo, não é só a apreensão do processo histórico que se transforma. As condições de produção da mercadoria livro também sofreram significativas alterações. Por um lado, há que se considerar os enormes avanços tecnológicos introduzidos pela informática, que revolucionou os processos de concepção e impressão, permitindo o surgimento de projetos gráficos sofisticados e arrojados, a multiplicação do uso de imagens e de outros recursos, o que transformou profundamente a aparência dos livros e diminuiu seus custos.

O autor, antes responsável pela idealização e confecção da obra no seu todo, cedeu lugar às equipes, capitaneadas pelo editor e integradas por programadores visuais, ilustradores e responsáveis pela seleção de imagens, cuja escolha subordina-se não apenas a questões de cunho pedagógico, mas também ao custo dos direitos de uso. Por vezes, a responsabilidade pela elaboração do manual destinado ao professor e das seções de atividades não cabe a quem escreveu o texto didático propriamente dito. Essas mudanças não podem ser dissociadas da enorme expansão da escolarização que, por sua vez, abriu atraentes oportunidades de lucro, sobretudo a partir de meados da década de 1960, quando o Estado assumiu a tarefa de comprar livros para os estudantes das escolas públicas.

Tal processo intensificou-se após 1985, data da institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que continua orientando a política para o setor. No decorrer da década de 1990, chegou-se à universalização do atendimento, ou seja, todas as crianças matriculadas nas oito séries que compõem o Ensino Fundamental receberam livros relativos ao conjunto de disciplinas obrigatórias que integram o currículo: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e, para as quatro primeiras séries, Estudos Sociais, disciplina recentemente substituída por História e Geografia. Ao professor cabe escolher as obras que serão utilizadas, enquanto o governo federal adquire-as e remete-as para a escola. Apenas os estados de São Paulo e Minas Gerais realizam avaliação própria dos livros disponíveis no mercado, de forma descentralizada.

O montante de recursos aplicados no PNLD tem sido bastante significativo. Em 1996, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) foram investidos pouco mais de 196 milhões de reais na compra de 80 milhões de livros, cifras que subiram, em 1999, respectivamente, para 373 milhões de reais e 109 milhões de livros. O impacto desses números no mercado livreiro pode ser avaliado quando se tem em vista que, em 1996, os manuais escolares

representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento global das editoras. Na França, por exemplo, tal setor representa 20% dos negócios e nos Estados Unidos cerca de 25% (GATTI JUNIOR, 1999, p. 241). É importante ter em vista este contexto mais amplo para compreender o significado da decisão do MEC, que começou a ser implementada em 1996, de avaliar as obras distribuídas aos alunos da rede pública.

AVALIAÇÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA: CRITÉRIOS E IMPACTO

Até o momento já foram realizadas e divulgadas quatro avaliações relativas aos livros destinadas às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e duas para as quatro séries subsequentes, sendo que uma terceira, levada a cabo ao longo de 2003, deverá vir a público no início de 2004. Do processo avaliativo resulta um *Guia de Livros Didáticos* que contém as resenhas das obras que podem ser escolhidas pelos docentes, bem como os critérios que orientaram a análise das mesmas.

Consultando-se os *Guias*, observa-se que há critérios comuns para todas as disciplinas, que estipulam a necessidade do livro não formular e tampouco manipular de modo errado conceitos e informações, não induzir a erros, não conter informações desatualizadas, não fazer doutrinação religiosa, nem conter preconceitos e/ou discriminação de origem, etnia, gênero, religião ou de qualquer outra natureza. Espera-se que a obra apresente correção e pertinência metodológica, ou seja, que mantenha coerência entre a opção metodológica escolhida (explicitada no manual, nos títulos e subtítulos) e aquela efetivamente concretizada.

Além desses aspectos de ordem geral, as obras de história não podem incorrer em voluntarismo, ou seja, aplicar uma teoria *a priori* sobre documentos e textos em função do que se quer demonstrar; anacronismo, que consiste em interpretar o passado a partir de valores, crenças e ideais que não são os da época em estudo; e nominalismo, quando a análise proposta abstrai da realidade vivida pelos sujeitos em nome de instituições ou categorias de análise⁶. Espera-se que o livro didático mantenha diálogo com o saber especializado, ainda que não se deva tomá-lo como mera transposição do saber acadêmico.

Alguns resultados da avaliação já são perceptíveis. Observa-se que, no decorrer do processo, vem diminuindo o número de obras de História excluídas e, em contrapartida, várias outras coleções surgiram, algumas delas produzidas por novos autores e mesmo editoras, o que aponta para um processo de renovação da produção didática. No plano gráfico, é patente a melhora no projeto editorial, formato, impressão e qualidade do material empregado na feitura dos livros.

Entretanto, se a excelência das obras é desejável, não se deve superdimensionar os efeitos de tal aspecto. Obras corretas e bem escritas não garantem ensino de qualidade, ainda

⁶ Para os critérios eliminatórios e classificatórios, gerais e específicos de cada disciplina, consultar os vários *Guias do Livro Didático* editados pela SEF/MEC.

que se constituam como um passo essencial para se chegar aos patamares desejados. Não se pode esquecer de que é impossível prescrever a forma como os livros serão utilizados por professores e alunos. Em uma palavra, a qualidade do material disponível não determina os caminhos que o uso concreto seguirá e nada garante que bom livro seja sinônimo de aulas melhores. Para além do material didático, subsistem aspectos fundamentais, certamente mais difíceis de enfrentar: qual a formação e condições de trabalho desse professor? Qual o sentido da escola para os alunos, que perspectivas ela lhes oferece?

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992 / ago. 1993.
- BRASIL. MEC. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, 2001, p. 29.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1978.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GATTI JÚNIOR, Décio. Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de História e massificação do ensino na escola brasileira (1960-1990). In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli (Org.). **História: fronteiras**. São Paulo: ANPUH: Humanitas, 1999, v. 1, p. 241.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1985.
- MELO, Ciro F. C. Bandeira. **Senhores da História**: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo São Paulo, 1997.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 1992.
- OLIVEIRA, João Batista A. et alli. **A política do livro didático**. São Paulo: Sumis; Campinas: Unicamp, 1984.
- PRADO, Ricardo. Os bons companheiros. **Nova Escola**, ano XVI, n. 140, p. 14-20, mar. 2001.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs.). **Inaugurando a História e construindo a nação**. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 54, nov. 1996.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DO COLÉGIO PEDRO II AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ivan A. Manoel

Departamento de História da Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais - UNESP / Franca

RESUMO: O percurso historiográfico do ensino da disciplina História na formação escolar constitui o objeto deste artigo que aborda, desde o século XIX até a atualidade, as diretrizes normativas e suas implicações políticas e pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Historiografia, Colégio D. Pedro II, Parâmetros Curriculares Nacionais, CENP

FORMANDO OS “HOMENS DE ESCOL”¹

A História, entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular, portanto, entendida como disciplina obrigatória na formação escolar em todos os níveis de ensino, por isso grafada com maiúscula, é de data recente no Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas efetuadas a partir de 1827. Tanto assim, que Maria L. Mariotto Haidar, ao elencar as Aulas em funcionamento no Brasil, durante o período regencial, não aponta a existência de cadeiras de História em nenhuma província brasileira, seja no ensino de Primeiras Letras, seja no Ensino Secundário. (HAIDAR, 1972, p. 21).

A criação do Colégio Pedro II, obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao tempo do Regente Pedro de Araújo Lima, foi, no plano administrativo, a tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava naquele momento. Por isso, o Ministro, em 1838, na solenidade de inauguração do Colégio, se dirigindo ao seu primeiro Reitor nomeado, D. Frei Antônio de Arrábida, Bispo de Anemúria, dizia que “*Não concluirei esse discurso sem repetir a V. Exc. que o intento do Regente do Império criando esse Colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares.*” Conforme ainda as palavras de Bernardo de Vasconcelos, a diretriz fundamental para o Colégio D. Pedro II era

¹ O termo “escol” foi muito empregado para designar pessoal da elite – seja social, intelectual ou profissional. No nosso caso, os homens de “escol” eram aqueles preparados para assumirem a direção e a condução social e política.

[...] manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes, assustada, reprová. (HAIDAR, 1972, p. 99).

A diretriz estabelecida para o Colégio Pedro II, e de resto para todo o sistema secundário de ensino, uma vez que o colégio seria o modelo para os outros, indica já o próprio sentido da educação pretendida – conservadora e reprodutora de modelos já consagrados. Não ocorria a Bernardo de Vasconcelos a idéia de que o novo, o ainda desconhecido da razão não significava necessariamente charlatanice, e que o conhecimento avança justamente na tensão dialética entre o velho e o novo, o sabido e o desconhecido.

Ao Ministro Bernardo de Vasconcelos não ocorria e nem poderia ocorrer porque já transparece em seu discurso algo que será abordado mais adiante – o lastro jesuítico de sua proposta. Ao recomendar a adoção de métodos abonados pela experiência e pelo tempo, em oposição aos novos experimentos, ele remete diretamente para o método pedagógico dos jesuítas que estabelecia, pela Regra n.º 06 dos Professores das Faculdades Superiores:

Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas [...] (RATIO STUDIORUM, Regra n.º 6).

Criado 79 anos após a expulsão dos jesuítas e o conseqüente desmantelamento de seu sistema educacional no Brasil², o Colégio Pedro II não pode encontrar nos meios intelectuais e educacionais brasileiros modelos e métodos pedagógicos que pudessem ser empregados com proveito às suas pretensões de se tornar um estabelecimento de ensino modelo para outras escolas. Nesse contexto, foi imperiosa a importação de modelos pedagógicos e o modelo francês foi o mais adotado.

2 Os jesuítas haviam organizado no Brasil um sistema de ensino que abarcava desde as primeiras letras até os títulos de bacharel, mestre e doutor em Artes, aqui entendidas como as Sete Artes Liberais (*Trivium*: Gramática, Dialética, Retórica; *Quadrivium*: Geometria, Aritmética, Astronomia, Harmonia), herança medieval consagrada pelo método pedagógico da Cia. de Jesus, o *Ratio Studiorum*. Após a expulsão dos jesuítas, por obra do Marquês de Pombal, em 1759, o sistema de ensino jesuítico, único vigente no Brasil, se desmantelou, dando origem àquilo que historiadores da educação têm denominado “anarquia educacional”. Sobre a “Universidade Jesuítica” consultar a Tese de Doutorado de Danilo Da Cás, elaborada sob nossa orientação, **História da Universidade Brasileira**: a universidade de fato. Consultar também: CUNHA, Luís A. **A Universidade temporã**. Sobre a “anarquia educacional”, consultar: BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Sobre as Artes Liberais, consultar CLAUSSE, A. A Idade Média. In. DEBESSE, M; MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas**, v. 2 (História da Pedagogia).

Na verdade, essa adoção dos métodos franceses deve ser relativizada. Embora até hoje os vínculos das metodologias de pesquisa histórica empregadas no Brasil com as vertentes historiográficas francesas sejam fortes, elas não foram e não são as únicas. No momento histórico da criação do Colégio Pedro II, houve sim a forte presença do positivismo francês. Entretanto, mais forte do que ele era a presença das teorias e filosofias católicas.

Durante 93 anos, de sua fundação até as reformas promovidas pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, o Colégio Pedro II foi mantido

[...] como escola modelo- responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do Curso Secundário, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas da grade curricular (ABUD, 1998, p. 31).

Em síntese, durante um século, ainda que convivendo com uma hipotética descentralização do sistema secundário de ensino³, o Colégio Pedro II foi o centro desse sistema, tanto pelo fato de ser o único autorizado a fornecer certificados de conclusão, quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República.

Guy de Hollanda informa que, anteriormente à Reforma Francisco Campos, de 1931, mas já dentro do período republicano

[...] os programas de ensino eram formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino oficialmente mantidos pelos Estados, quando estes haviam obtido equiparação, seguindo-se os princípios da distribuição de disciplinas impostas pela legislação federal. As escolas particulares submetiam-se aos programas do Colégio Pedro II, quando desejavam obter juntas examinadoras oficiais – as únicas autorizadas a conferir valor legal aos exames realizados nos mesmos e deveriam, por lei, seguir o programa do ginásio modelo federal. (HOLLANDA, 1957, p. 11).

No que tange ao ensino de História, a instituição do Colégio Pedro II como centro de referência nacional aponta uma série de problemas e interrogações sobre o significado da inclusão dessa disciplina no currículo da escola secundária; mais do que isso, sugere interrogações sobre o que se esperava do estudo do passado para a construção do futuro nacional.

3 Embora o Ato Adicional de 1834, pelo seu Artigo 10, § 2º, tenha conferido autonomia às províncias no que tangia à organização do sistema de ensino, reservando à Assembléia Geral o direito de instituir e gerir o ensino superior “[...] o monopólio do ensino superior de que gozava na prática o Poder Geral, propiciou-lhe apreciável e decisiva influência sobre o ensino secundário mantido pelas províncias. Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, (...), reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingressos nas Academias. Por outro lado, a avaliação dos candidatos (...) foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente o controle do ensino secundário em todo o Império.” (HAIDAR, 1972, p. 19).

Dois pontos iniciais devem ser imediatamente discutidos: a estreita vinculação do Colégio Pedro II com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a proximidade com a Igreja Católica.

Em 1838, ao mesmo tempo em que entrava em funcionamento o Colégio Pedro II, instituía-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto o “Pedro II” fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.

Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de História do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio.

O significado desse atrelamento é muito importante, porque se tratava de vinculações políticas que determinavam a própria direção a ser seguida no estudo da História Universal, conforme a nomenclatura da época, e no estudo da História do Brasil.

A discussão a respeito da possibilidade de existência de pesquisas e ensino da história descompromissados, neutros politicamente, é hoje ultrapassada, porque ...

[...] facilmente se constata que as construções filosóficas sobre a história estão atreladas, mediata ou imediatamente, a projetos políticos. Em outras palavras, facilmente se constata que os projetos políticos – revolucionários ou reacionários, não importa – procuram na filosofia da história as razões de si mesmos, seja para demonstrarem que todo o desenvolvimento humano anterior nada mais foi do que uma preparação para o presente, ou que todo o passado e o presente se constituem no limiar de uma era melhor.../Nesse contexto, é necessário encontrar-se um sentido para a história, é preciso demonstrar que o transcurso da humanidade no tempo não é aleatório, mas indica inexoravelmente um fim para o trajeto humano; isto é, a história não pode ser casual, mas deve ter uma finalidade (MANOEL, 1998, p. 11).

A esse respeito, Carlos Delgado de Carvalho, em 1937, já afirmava que a...

[...] História é tida por exata e aceita como qualquer outra disciplina científica, entretanto, é vista parcial de situações cujos elementos não são todos levados em conta pela própria dificuldade de realização. Muito depende, em conseqüência, de quem arranjou o material disponível, de quem pensou: por mais que faça, o indivíduo não consegue ser neutro diante dos acontecimentos atuais – e a História é a atualidade do passado (CARVALHO, 1937, p. 37)

Carlos Delgado de Carvalho, não obstante sua proximidade com a sociologia norte-americana, reproduzia na passagem citada um posicionamento semelhante ao do próprio

Charles Seignobos que, no início do século XIX já afirmava ser tarefa do ensino da História nas escolas primárias e secundárias, construir o cidadão político para o Estado democrático que então se consolidava.

Se é verdade (e é) que o estudo da história não é descompromissado, antes, se essa disciplina tem propósitos políticos explícitos, cabe perguntar sobre quais eram os projetos que lhe eram consignados naqueles finais do século XIX. Seguindo a interpretação de F. Furet pode-se dizer que se tratava de...

[...] formar, através do ensino da história, uma ciência social geral, que ensine ao mesmo tempo aos alunos a diversidade das sociedades do passado e o sentido geral de sua evolução. Mas, esse passado continua a ser ‘genealógico’, escolhido em função daquilo que se pretende anunciar ou preparar (FURET, 1967, p. 131).

Em 1838, quando entraram em funcionamento o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o Brasil tinha passado pelo processo da Independência havia apenas 16 anos, pela Constituição Outorgada, há 14 anos, pela Abdicação, há 7 anos, pelo Ato Adicional, há 4 anos, era governado por um Regência tumultuada, que nem se firmava como uma ou trina, como provisória ou permanente, fato que levaria ao Golpe da Maioridade, em 1840, apenas dois anos após a criação das duas instituições referidas.

Tratava-se, portanto, de um momento indeciso e tenso da história do Brasil, onde perigos reais circundavam o Estado brasileiro, recém-criado, perigos tais como a reunificação com Portugal – afinal, Pedro I renunciara e fora ser Pedro IV em Portugal, deixando ao seu filho, ainda criança, a tarefa de se tornar Pedro II, no Brasil.

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos.

Refletindo bastante bem a herança jesuítica, herança que se evidenciava na própria estruturação administrativa do Colégio Pedro II, cuja Reitoria fora entregue a um Bispo, o humanismo de Bernardo de Vasconcelos propunha um programa de ensino assentado em temas históricos da Antigüidade Clássica, apreendidos por meio da leitura de autores como Ovídio, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Homero.

Mais do que isso, configurando plenamente o direcionamento filosófico e político a ser seguido pelo Colégio Pedro II, foi... “introduzida, nesse momento, uma cadeira especial para o ensino e educação religiosa. Ao lado, portanto, das disciplinas de História, a Antigüidade foi tema de estudos nas diversas disciplinas literárias e de religião.” (BITTENCOURT, 1990, p. 60).

Embora Circe Bittencourt entenda que, nesse caso, o ensino fundamentado na Antigüidade Clássica não se configure como simples repetição das humanidades jesuíticas (BITTENCOURT, 1990, p. 61) delinea-se, de modo evidente, as estreitas ligações do projeto de Bernardo de Vasconcelos com os fundamentos do ensino jesuítico, a começar pelos autores lidos. Os autores propostos à leitura pelo programa do Colégio Pedro II são os mesmos determinados pelo método pedagógico dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*: “Cícero, Ovídio, Virgílio, Horácio, Homero”... (MANOEL, 1989, p. 244, nota 80).

A inserção das humanidades como centro dos programas de estudo cumpria, no sistema jesuítico, uma tarefa específica, a de formar “homens de escol”, tanto para “Ad Majorem Dei Gloria”, quanto para o ingresso nos graus mais elevados de ensino e, mais importante, para a direção da sociedade.

Recuperando o ideal formulado por Catão, *Vir bonus, discendi peritu*, (CLAUSSE, 1974, p. 130), a pedagogia jesuítica se propunha ...

[...] entregar à saída do colégio, jovens cultos, que possuam a fundo aquilo a que Montaigne e Pascal chamam de arte de discorrer (**art de conferér**), isto é capazes de sustentar na sociedade uma discussão brilhante e cerrada sobre todos os assuntos referentes à condição humana, tudo isso para maior proveito da vida social e para defesa e ilustração da religião cristã. (MESNARD, 1978, p. 76).

Entretanto, aos “homens de escol”, destinados à direção da sociedade não poderia faltar a retidão moral e a prudência necessária ao exercício do poder.

Ao estudo da História era atribuída a tarefa de dar essa consistência às Humanidades na exata medida em que ela seria a intermediária entre o texto dos antigos e a filosofia moral. Estudando essa “mestra da vida”, os jovens aprenderiam a necessária lição de moral, fazendo com que as palavras dos autores romanos e gregos, traduzindo uma suposta maneira de viver considerada a ideal, se constituíssem em direcionamentos, em exemplos para a vida atual:

O benefício último será a aquisição da prudência civil, com a qual o homem avezado à reflexão histórica sabe deixar de lado os acontecimentos que nada ensinam, e interpretar favoravelmente os outros, ver as coisas sob seu verdadeiro aspecto, destacar os bons princípios, aprender a restabelecer, contra o adversário, a verdade histórica, compreender sob todos os seus aspectos as razões profundas das ações humanas. (MESNARD, 1978, p. 80).

A idealização do passado greco-romano como instrumento de formação de mentalidades é bem exemplificada na seguinte passagem de autoria do bispo Fenelón:

Não eram somente as pessoas bem nascidas, era o povo inteiro que nascia temperante, desinteressado, cheio de desprezo pela vida, unicamente sensível à honra e à virtude... Nutriam os filhos no desprezo do fausto e da

tibieza; ensinavam-nos a não estimar senão a glória; a querer não possuir riquezas, mas vencer os reis que a possuíam, a acreditar que não nos podemos tornar felizes senão pela virtude (MANOEL, 1989, p. 245, nota 88).

O texto acima reproduzido aponta um caminho bastante seguido por autores no futuro, brasileiros ou não – o da invenção das tradições (HOBSBAWN, 1984). No Brasil, esse caminho se tornou bastante perigoso – ali, onde de fato existia uma sociedade fragmentada em interesses regionais díspares, que foram sufocados pela ação política e militar, insistia-se em encontrar uma Pátria, mãe de todos; onde existia uma sociedade fragmentada em classes sociais conflituosas e contraditórias, insistia-se em encontrar uma Nação, una e harmoniosa. Daí a invenção dos heróis e a fabricação das tradições.

Em um trabalho de avaliação de livros didáticos, já em 1957, Guy de Hollanda abordava esses problemas da seguinte perspectiva:

Ora, essas tradições, no Brasil, como alhures, são, mais das vezes, historicamente falsas... E, muitas vezes, tal falsidade histórica importa em estereótipos tenazes, que contribuem para gerar, ou perpetuar, atitudes nefastas. A aceitação incondicional das tradições levaria à luta contra qualquer empreendimento progressista (HOLLANDA, s.d., p. 81, 82 e 97).

Esse falseamento dos fatos histórico vai ser, é evidente, mais agudo durante os períodos de vigência de regimes autoritários. Entretanto, mesmo nos períodos denominados de redemocratização essa atitude pode permanecer. Por exemplo, em 1945, após a queda de Getúlio Vargas, foi reeditada, sob n.º 8460, Lei de 1938, que regulamentava a publicação dos livros didáticos. Esse mandamento do Estado Brasileiro determinava estar impedido de publicação o livro didático que... “despreze ou escureça as tradições nacionais ou tente deslustrar as figuras que se bateram ou se sacrificaram pela pátria”... ou então, aquele que... “encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro”, ficando também vedada a publicação daquele que...

“procure destruir ou negar o sentimento religiosos, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa [...] atente contra a família ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais [...] inspire o desamor à virtude, induza ao sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.” (HOLLANDA, s.d., p. 81, 82 e 97).

Mais uma vez, Guy de Hollanda, agora combatendo explicitamente a Lei 8460, nos adverte: *“Estas e as anteriores deveriam ser suprimidas dado o seu caráter ambíguo e inibitório de qualquer atitude crítica objetiva para com nosso presente e passado, sem a qual, um e outro, não logram ser compreendidos.”* (HOLLANDA, s.d. p. 82).

A intervenção praticada pelo Estado brasileiro em assuntos educacionais, até na esfera didática e pedagógica como a feitura de livros didáticos, e que se estendeu até depois da

redemocratização de 1945, revela duas tendências, uma imediata e outra a se consolidar ao longo do tempo.

Imediatamente se percebe a tendência de se abandonar a leitura dos grandes autores clássicos e dos textos dos historiadores, como Seignobos, por exemplo, e cada vez mais se concentrar o processo de ensino aprendizagem da História na leitura de manuais, de livros didáticos, simplificados e bastantes aligeirados.

Como parte dessa tendência à superficialidade e aligeiramento dos conteúdos dos manuais de ensino, haverá, ao longo do tempo, um como que “descolamento” entre a Academia e o ensino secundário, de tal sorte que os avanços realizados pelos pesquisadores da história só muito lentamente chegarão ao ensino médio, quando chegam.

André Segal considera que esse “descolamento”, que provoca necessariamente a superficialidade dos estudos da História na escola secundária, se deve aos objetivos de cada nível do sistema escolar. Na Academia, a proposta é a formação de profissionais – pesquisadores e professores de História – por isso as suas atividades se constituem basicamente de pesquisas e aprofundamentos teóricos e metodológicos. Por outro lado, as escolas secundárias, além de preparatórias para a Universidade, visam à formação do cidadão, do homem comum, a quem não interessam as sutilezas dos debates entre as escolas historiográficas. (SEGAL, 1984, p. 130).

Entretanto, se essa discussão se mostra pertinente no que concerne aos tempos pós Getúlio Vargas, ao tempo de Bernardo de Vasconcelos e mesmo quanto à Primeira República ela não é cabível, porque naquele tempo ainda se procurava manter o ensino da História em um nível compatível com suas funções de mestra e exemplo para a formação dos “homens de escol”.

A história, portanto, considerada como exemplo e mestra, deveria ser o fundamento do homem, razão pela qual Bernardo de Vasconcelos insistia no ensino das Humanidades com o respaldo da história, porque nelas os alunos aprenderiam... “*as idéias liberais, os sentimentos patrióticos conforme se lê nos oradores da Antigüidade, sobre os deveres do homem nos filósofos e sobre a ação dos grandes, nos poetas*”...⁴ e, exatamente pela mesma razão, o próprio ensino da língua inglesa se fazia por meio de um compêndio de história, a *History of Rome*, de Goldsmith.

Com sua proposta de formar solidamente os futuros dirigentes, o Colégio Pedro II era a resposta àquelas escolas secundárias que se estavam se espalhando pelo Rio de Janeiro e outros Estados, muitas delas mantidas pelo próprio Estado, e que, no dizer do deputado Torres Homem, não preparavam convenientemente aqueles que... “têm de penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas”... (HAIDAR, 1972, p. 102).

Nesse contexto, delinea-se o perfil dos futuros construtores e dirigentes da nação brasileira. Serão homens de profundo senso humanista, senso este a ser haurido na leitura dos

4

Transcrito por HAIDAR, 1972, p. 100.

Antigos e edificados pelos exemplos da História, capazes, portanto, de apreender o verdadeiro sentido da história da Nação a ser construída:

A nação brasileira era cristã, originária do branco civilizado nos moldes europeus. Criava-se a pátria brasileira sob a égide da civilização ocidental. A História da Pátria constituía-se dentro da perspectiva de pertencer ao mundo civilizado e cristão. A História Nacional compunha-se da relação entre o passado da Antigüidade ocidental, do mundo medieval e moderno com o processo do branco no espaço brasileiro (BITTENCOURT, 1990, p. 62).

Em síntese, o futuro dirigente, o futuro “homem de escol” deveria ter a plena consciência de pertencer a esse processo de expansão da civilização branca, européia e cristã e deveria atuar para que o Brasil não somente fosse um produto desse processo, mas que desse vitalidade e continuidade ao mesmo.

Esse projeto de criação de uma elite ilustrada para o governo da nação, fortemente alicerçado no jesuitismo, ainda que em suas linhas mais gerais, não são os únicos vínculos dessa escola e seu ensino de história com o catolicismo.

No período entre a sua fundação e a laicização do ensino, promovida pelo governo republicano, os vínculos com o catolicismo seriam lógicos, digamos assim, em um Estado que tinha o credo católico por religião oficial. Entretanto, mesmo que os vínculos formais tivessem se desfeito com a publicação do Decreto 119 - A, de janeiro de 1890 e a Constituição de 1891, as marcas do catolicismo atravessaram o século XIX e estiveram presente até além da metade do século XX.

Muitos professores do Colégio Pedro II e membros do IHGB eram católicos, fazendo com que, mesmo adotando uma metodologia francesa, na qual despontava fortemente a presença de Charles Seignobos, a escrita e o ensino da história, por esses professores, não se laicizasse por completo.

A ação dos grupos e dos professores católicos impediu a simples transposição das idéias francesas, de tal sorte que... “a preocupação laicizante da escola pública francesa, forjando para o ensino da história uma identidade nacional construída em torno do culto do Estado – Nação, não ocorreu com tal força no caso brasileiro” e contribuíram para que... “além das escolas confessionais católicas houvesse também nas demais escolas as marcas de uma ‘História Santa’” (BITTENCOURT, 1990, p. 79-80).

Além de professores, muitos deles eram também autores de manuais de ensino, os livros didáticos, como foi o caso de Jonathas Serrano, cujo livro, *Epítome de História Universal*, escrito em 1912, foi o livro que mais alcançou edições até 1930, sendo, no entanto, reeditado até 1954, ano de sua última edição. (HOLLANDA, 1957, p. 108).

Católico e sem receios de tornar pública a sua pertença, Jonathas Serrano tomava o cristianismo como único marco válido para o estabelecimento de uma periodização do processo histórico:

A história pode naturalmente dividir-se em duas grandes partes: história antiga, compreendendo os fatos sucedidos desde o aparecimento do homem até o nascimento de Cristo, e a história moderna, abrangendo os fatos ocorridos do nascimento de Cristo até nossos dias. [...] O Calvário é o ponto culminante da história: o Cristianismo foi a maior transformação social de todos os tempos (SERRANO, 1937, p. 18) ⁵

Joaquim Silva foi outro professor de História e autor de livros didáticos que não se furta-va em revelar suas afeições pelo cristianismo. Por isso não hesitava em definir os hebreus como

[...] povo que não se distinguiu na história por grandes ações políticas ou militares, nem por sua cultura artística ou científica: seu mérito foi o de dar ao mundo, no meio do politeísmo dos antigos povos do Oriente, o exemplo do culto de um único Deus, imaterial e eterno, na mais pura das religiões conhecidas antes do cristianismo (SILVA, 1942, p. 13).

O posicionamento desses autores revela uma ambigüidade em face dos caminhos te-óricos e metodológicos adotados. De um lado, aceitavam em boa medida as propostas do positivismo da escola historiográfica francesa, mas por outro lado não queriam se afastar das trilhas providencialistas da concepção católica da história. Por isso, enquanto na França o ensino da História procurava demonstrar aos jovens que a... “humanidade evoluía suces-sivamente no estilo construído por Seignobos e Lavissee”... ou seja, que a História leva os homens... “pelas conquistas do espírito ao domínio sobre a Natureza”... e que o principal agente histórico desse progresso é... “a Nação, ou mais precisamente, o Estado Nacional... os católicos limitavam o poder do Estado à Ação da Igreja.” (BITTENCOURT, 1990, p. 81).

Entretanto, sejam os autores que fizeram causa comum com a historiografia francesa, como também os católicos, todos consideravam que os trilhos do progresso eram irreversí-veis, reforçando ainda mais a ambigüidade. Afinal, se a história, conforme a leitura católica romântica do século XIX tinha sido, ela mesma, produto do pecado humano e se constituía em um perigo potencial para a salvação, poderia um historiador católico aceitar uma con-cepção de história fundamentada no conceito de progresso, conceito que tem suas raízes nas filosofias racionalistas do século XVII em diante?

Essa questão, que recobria o próprio posicionamento católico contrário ao mundo mo-derno, obrigava os historiadores católicos brasileiros a verdadeiros contorcionismos teóricos para não se fixarem numa teoria imobilista da história, nem aceitarem as teorias do progres-so das filosofias leigas e racionalistas. Por isso, o grupo católico e os que advogavam uma concepção laica da história, divergiam apenas quanto às causas determinantes do trajeto

⁵ A periodização proposta por Jonathas Serra, centrada nos eventos do cristianismo, considerado como o centro do processo histórico geral da humanidade, é a mesma proposta pelos católicos românticos e conservadores do século XIX, dentre eles o seu maior expoente, Juan Donoso-Cortés.

MANOEL, Ivan A. O pêndulo da história, 1998, p. 62.

histórico da humanidade, o projeto do Estado ou a vontade de Deus. Ambos, cada qual a seu modo, aceitavam o sentido evolucionista temporal, rumo ao progresso tecnológico.

Essa ambigüidade aparece nitidamente em Jonathas Serrano, para quem a história seria dotada de um movimento helicoidal e ascensional. As alternâncias da hélice simbolizariam bem as oscilações do movimento histórico considerado no tempo, e a direção ascensional demonstraria o inelutável destino histórico do ser humano em direção a planos superiores. Em outras palavras, Jonathas Serrano empregava o conceito pendular do movimento histórico que caracterizou o romantismo conservador católico dos finais do século XIX e início do século XX. (MANOEL, 1998).

Evidentemente houve professores e especialmente autores de livros didáticos que não aderiram ao predomínio católico e insistiram em produzir seus textos seguindo fielmente o direcionamento apontado pela historiografia francesa. Entretanto, a...

presença da Igreja Católica, conciliada com o Estado a partir de 1931, foi significativa na formação dos anos trinta em diante. A produção didática dos autores católicos foi consumida por um mercado crescente de adolescentes, indicando a esfera de atuação da Igreja mesmo nos colégios leigos. Alguns dos grupos que se opunha ao domínio da Igreja, realizavam seus projetos, mas pelas repercussões de suas obras, a força de penetração de suas idéias deve ter sido menor em relação aos educadores católicos (BITTENCOURT, 1990, p. 82).

Para o entendimento mais cabal do significado desse posicionamento, releve observar que Jonathas Serrano e Joaquim Silva, por exemplo, foram autores adotados pela rede pública de ensino até os meados da década de 1950 e, no caso de Joaquim Silva, lido nas escolas até meados da década de 1960.

FORMANDO O CIDADÃO REPUBLICANO

Esse atravessar do século XIX para o século XX, de posicionamentos e tarefas atribuídas ao ensino da história, aponta para um entrecruzar de novos fios a comprem o tecido do sistema educacional, que talvez seja mais conveniente denominá-los de complexidade histórica.

Dois fatos iniciais se inserem nessa complexidade e devem ser examinados – a expansão do ensino secundário e a criação do primeiro curso superior de História, na Universidade de São Paulo.

Antes restrito ao Rio de Janeiro, Capital do Império, e algumas das capitais de províncias, o ensino secundário foi se expandindo, em especial após a Proclamação da República e sua tentativa de implantação de um projeto de educação pública e gratuita, a que Jorge Nagle denominou “otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974). Por isso, para não sairmos do já Estado de São Paulo, o ensino secundário foi levado para cidades como Ribeirão Preto, Campinas, São Carlos, Itapetininga e outras de menor porte.

Não se tratava mais, é evidente, de um projeto educacional destinado à formação dos filhos nobreza da corte do Rio de Janeiro, mas se tratava agora de um projeto de maior amplitude: educar o cidadão, ainda que, naqueles momentos iniciais dos tempos republicanos, se limitasse aos filhos da classe média e acima. Por isso, Caetano de Campos, um dos implementadores desse projeto, diria em defesa da escola pública:

“Hoje, o príncipe é o povo e urge que ele alcance o self – government. A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer.” (CAMPOS, 1930).

As palavras de Caetano de Campos, já no início da República, eram continuidade do processo de implantação do ideário liberal republicano que vinha se consolidando desde os meados do século XIX. Assim, ainda em 1883, Carlos Leôncio de Carvalho, defendendo a implantação da “instrução pública” e, dentro dela, a educação cívica, afirmava que com ela não se tratava de criar...

[...] jurisconsultos; mas se nem todos podem resolver intrincados problemas de direito público, se nem todos podem conhecer a legislação especial de cada ramo de administração, é certo que todos podem e devem conhecer os princípios gerais em que se assenta o regime constitucional da sociedade política de que fazem parte./Todo cidadão se queixa dos governos. Mas, costumou-se ele, desde a infância, a observar que todo organismo constitucional provém do voto popular? Costumou-se ele a dividir por cada eleitor a sua parte de responsabilidade nos destinos administrativos? (CARVALHO, 1884, p. 114).

O projeto político de introdução do povo como realidade da qual não se poderia alienar, teve desdobramentos no próprio campo da metodologia da pesquisa e do ensino da História – se o povo era o construtor da história, o estudo e o ensino da mesma não poderia mais se centrar apenas nos “grandes”, nos heróis e nos reis. Exatamente essa a opinião do Deputado representante de Goiás, quando, durante os debates que levaram à Reforma Rocha Vaz, em 1923, dizia que ... *“a História não pode mais ser o amontoado incoerente de fatos e de datas sem conexão social; não há mais lugar para os reis que vão aos combates ou para os exércitos que conquistam vitórias, dando nome a generais; não, os reis retiram-se e dão lugar ao povo o ‘rex-ab-conditus’ de todos os tempos, o único autor verdadeiro da história.”*⁶

⁶ O pronunciamento do Deputado de Goiás foi transcrito por Amélia Domingues de Castro no artigo, A História no ensino secundário brasileiro.

Para o ensino de História, entretanto, essa expansão veio agravar um problema existente desde os tempos imperiais, o da “mão de obra qualificada”, digamos assim.

A inexistência de um curso superior destinado à formação de professores de história e historiadores profissionais gerou uma situação assim descrita por Circe Bittencourt:

Os professores de história dos ginásios e escolas normais secundárias oficiais eram, de acordo com os dados de 1919, majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu, ao que se deduz, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II, como... Jonathas Serrano, João Ribeiro e Delgado de Carvalho (BITTENCOURT, 1990, p. 73).

Nesse contexto, a situação do Colégio Pedro II era bastante privilegiada. Embora fossem historiadores e professores sem formação específica para isso, os professores do colégio eram, em sua maioria, membros do IHGB, isto é, faziam parte de uma elite intelectual com alicerces culturais suficientes para suportarem suas incursões pelos domínios da pesquisa e do ensino da História. Entretanto, essa não era, por certo, a situação dos professores de História da maioria das escolas secundárias que se foram criando pelo interior do Brasil.

A instalação e funcionamento do curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo, criada em 1934, cuja primeira turma, de 08 formandos, concluiu o curso em 1936, vai apontar novos rumos para o ensino da História.

O curso de História e Geografia, mais tarde separadas, criado com forte influência da historiografia francesa trazida por professores como Fernand Braudel, por exemplo, que vieram da França para implementarem sua instalação, introduziu no cenário brasileiro um outro tipo de profissional: o professor de História, formado sobre sólido embasamento teórico e metodológico que lhe dava condições do exercício da crítica, tanto sobre a historiografia, quanto sobre os próprios fatos, objeto do ensino.

A criação do curso de História e Geografia, da Universidade de São Paulo, na primeira metade da década de 1930, bem como a criação dos cursos de História da Unesp (Assis e Franca) e da Unicamp (Campinas), bem mais tarde, não resolveram dois problemas, o primeiro ainda quanto à questão da oferta de profissionais qualificados, porque, mesmo atualmente, a quantidade de formados pelas instituições públicas de São Paulo não atende à demanda crescente de profissionais de História da rede pública e da rede particular de ensino.

O segundo problema, que a USP e as outras, posteriormente, não conseguiram resolver, é aquele atinente às funções atribuídas ao ensino e mesmo à pesquisa histórica.

Continuando a tradição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, já no início do século XX atribuía-se ao ensino da História a tarefa de construir e consolidar a nação brasileira, acrescentando-se, no entanto, algumas exigências que a sociedade

escravista e agrária do século XIX não requeria. À Nação projetada naqueles começos do período republicano não bastava ser branca, cristã, civilizada conforme os moldes europeus. Naquele começo do século XX, ela deveria inserir-se no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização.

Por essa razão, Guy de Hollanda assinala que o final da 1ª Guerra Mundial como a época em que essa tendência passa a freqüentar as páginas dos historiadores, como o próprio Jonathas Serrano, João Ribeiro e Oliveira Lima (HOLLANDA, 1957, p. 104). Tratava-se, conforme Hollanda, de demonstrar que o Brasil tinha já uma história nacional e que ela fazia parte do movimento geral da civilização rumo ao progresso, e essa proposta ensejava perguntas sobre como modernizar e industrializar o país “essencialmente agrícola”.

Rumar em direção ao progresso significava, portanto, naquele momento histórico, superar a condição de “essencialmente agrícola” da sociedade brasileira e inserir-se na sociedade industrializada, moderna e demonstrar que essa era a “vocação histórica” do Brasil e que essa vocação encontrava na República seu mais forte baluarte. Assim, autores como Pedro do Couto, Rocha Pombo e João Ribeiro iriam estabelecer a Proclamação da República como o momento decisivo para o progresso brasileiro e iriam consagrar também a crença, que se encontra nos autores após 1930, na ciência e na tecnologia, tendo como paradigma o padrão norte-americano.

Um problema a mais, entretanto, se apresentava naquela quadra histórica. A conflagração da 1ª Guerra Mundial, mesmo que para alguns se apresentasse como castigo dos céus⁷, para outros, como Olavo Bilac, significou uma ameaça à integridade nacional em virtude da pouca preocupação com a formação cívica da mocidade brasileira. Em outras palavras, não bastava apenas construir a Nação; agora, e acima de tudo, tratava-se de consolidá-la por meio de uma consciência cívica, por meio de uma educação com caráter militarista, que se configuraria na criação do Tiro de Guerra (as Linhas de Tiro) e na introdução da educação militar (ordem unida, ginástica e doutrina cívica) nas escolas secundárias, e na introdução dos grupos de escoteiros nas escolas em geral. Foi o tempo dos alunos fardados e se organizando nos pátios e nas salas de aula conforme os preceitos da ordem unida.⁸

Urgia, portanto, segundo a concepção do poeta Bilac, criar os mecanismos para o fortalecimento cívico da juventude ainda nos bancos escolares e também fora deles. Dentre esses mecanismos, a Liga Nacionalista veio a desempenhar um papel significativo e, dentro dela, a Sociedade de Educação passou a refletir as preocupações quanto ao sentido do ensino da História, tal como era realizado pelas escolas naquele momento.

⁷ O livro *Elementos de História Universal*, publicado pela editora F.T.D., dos Irmãos Maristas, interpretaria a 1ª Guerra da seguinte perspectiva: “A mais desenfreada anarquia ia dissolver as sociedades divorciadas de Jesus quando chegou o benéfico e reparador castigo da Conflagração européia; refletiram os povos, humilharam-se, pararam no caminho errado, volveram os olhos para o Divino Salvador e recuperaram a paz e ventura na exata medida e no tempo em que lhe seguiram os ensinamentos”. Ver: ELEMENTOS..., 1923, p. 429.

⁸ Consultar dados sobre a militarização das escolas, os *Anuários do Ensino*, publicados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Consultar os números referentes aos anos de 1916 a 1930.

Em uma reunião da Sociedade de Educação, em 1923, Haddock Lobo F.^o apresentou um programa básico para o ensino da História, demonstrando estar preocupado com as dificuldades de se... “ensinar as linhas essenciais de nossa evolução, integrando-a na história universal e imprimindo-lhe um cunho filosófico.” (LOBO FILHO, 1923, p. 200).

O “cunho filosófico” requerido por Haddock Lobo Filho, isto é a busca do sentido, do direcionamento último do trajeto histórico, estaria se cumprindo com certeza no ensino secundário que reforçava a necessidade de acentuar o caráter cultural do ensino preparador de futuros condutores das massas, compondo os programas temas em que se associassem humanismo e patriotismo. A formação humanística e a formação patriótica pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa de organização do Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhe uma identidade e preparando novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava.

Em outras e mais simples palavras, continuava-se, até à década de 1930, e mesmo depois dela, a confiar ao ensino de História a tarefa de construir a Nação, mas agora uma Nação moderna, industrializada, republicana, forte, dotada de espírito cívico e consciência de si no “concerto internacional das Nações” e se alguma modificação se fizesse necessária, seria... “com o alto intuito de favorecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma nacional e do caráter nacional. Ao brasileiro cumpre conhecer bem, isto é, profundamente e carinhosamente, a evolução e as tradições de sua pátria”, conforme proclamava o IHGB, em 1936, nas páginas da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB, 1936, p. 13 – 14).

A filiação romântica do conceito de Nação expendido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro parece indicar os caminhos filosóficos propostos naquele momento, romantismo que estaria presente na construção das teses autoritárias a sustentarem o próprio projeto varguista, com certeza ao menos no seu primeiro período, de 1930 a 1945. As teses românticas herdadas do século XIX, que no Brasil se fixaram em sua vertente totalitária de direita (MANOEL, 1998; ROMANO, 1982) estariam também presentes na própria construção da proposta do Integralismo e se inseriram nas escolas pelo lema: Deus, Pátria e Família.

Essas atitudes, posicionamentos e direcionamentos políticos, indicam a existência de uma questão bastante grave e séria nos domínios do ensino da História.

Enquanto nas esferas acadêmicas e nos meios intelectuais europeus e mesmo brasileiros, a história humana já estava sendo abordada com critérios de objetividade, no sentido que Adam Schaff empresta a esse termo (SCHAFF, 1987), as escolas primárias e secundárias brasileiras continuavam a abordar a história de uma perspectiva subjetiva, apesar dos preceitos positivistas que muitos autores adotavam, e a fazer do seu ensino um instrumento ideológico de formação de mentes conforme o projeto estabelecido pelo Estado brasileiro, cada vez mais afeito às tendências autoritárias.

É verdade que, mesmo nos meios acadêmicos e outras esferas intelectuais, a subjetividade também sempre esteve presente quando se tratou da produção historiográfica, e esse fato se torna mais evidente quando se aclaram as relações do historiador com partidos e tendências políticas. Entretanto, ressalvados aqueles casos onde se observa adulterações propositalis na apresentação dos dados históricos, a pertença política não faz do historiador um farsante e suas crenças acabam por se manifestar no plano filosófico, na sua convicção sobre qual o lugar de chegada do trajeto da história humana.

Entretanto, no que concerne aos níveis de ensino anteriores ao nível acadêmico esse problema se apresenta muito grave, revelando uma atitude conservadora, uma recusa a mudanças que poderia levar o estudo da História a outro patamar, a ter outra finalidade a não ser aquela de reproduzir o projeto do Estado. Por isso, os programas de ensino de História, mesmo depois das diversas “redemocratizações” do país, não conseguem fugir àquela proposta de formar o cidadão conforme as diretrizes do Estado.

As reformas do ensino realizadas por Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, este criando as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, não se direcionaram para o problema da adequação do ensino secundário às exigências da era moderna, tecnológica e industrial.

É certo que Capanema procurava os rumos da modernidade. Sua atuação no Ministério da Educação foi bastante marcada por essas tentativas, e mesmo seu relacionamento com os expoentes do modernismo e da modernidade assim o demonstram. Desse relacionamento resultou a própria construção do prédio do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, cuja planta, em concepção moderna, foi elaborada por Oscar Niemeyer, Lúcio Costa à frente de um grupo de arquitetos modernos, e cuja ornamentação foi confiada ao comunista Cândido Portinari. O estilo moderno do prédio do Ministério da Educação destoava completamente dos prédios construídos para os outros ministérios, todos eles no estilo neoclássico, tão ao gosto das ditaduras fascistas da Europa e da América Latina.

Entretanto, no que concerne ao ensino secundário e mais especificamente à disciplina História, sua reforma não conseguiu ir além dos já existentes, mais ainda, não conseguiu ir além do próprio projeto elaborado, em 1932, pelos Pioneiros da Escola Nova.⁹ A proposta de suas reformas continuava a ser a formação do cidadão e preparação para o ensino superior. Tanto assim, que os três maiores objetivos de suas reformas, no que se refere ao ensino da História foram: 1) Desenvolver no aluno a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; 2) Desenvolver no aluno as condições para descrever as instituições sociais; 3) Fortalecer no aluno o sentimento de civismo.

⁹ Os Pioneiros da Escola Nova era um grupo de educadores, ao tempo de Primeira República, dentre os quais se destacavam expoentes como Fernando de Azevedo, M. B. Lourenço Filho e Anísio Espínola Teixeira. Embora bastante confiantes no ideário liberal e democrático, tendo como referência fundamental o educador norte-americano John Dewey, não hesitaram em considerar a Revolução de 1930 como fundamentos de uma nova ordem, moderna, realmente liberal e democrática, da qual fossem expungidos os vícios do paternalismo e do Coronelismo, e na qual a educação ocupasse o lugar central com o propósito de elevar o Brasil ao nível das demais nações desenvolvidas.

Posta assim a questão, evidencia-se que, desde a criação do Colégio Pedro II, no século XIX, até mesmo depois da metade do século XX, o direcionamento do ensino da História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois, o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano.

Os problemas postos pela necessidade da inserção do Brasil nos marcos do mundo industrializado somente passam a freqüentar os projetos educacionais nas décadas de 1960 e 1970 em face de um outro agravante no já problemático ensino da História: como conciliar estruturas curriculares demasiadamente “filosóficas”, herança dos tempos de Capanema, com as exigências técnicas da economia que já iniciava o processo de globalização? Como fazer do Brasil um potência tecnológica e industrial, se seu sistema escolar continuava livresco e bacharelesco, sem cuidados quando à formação de mão de obra tecnicamente qualificada?

A resposta a essa questão iniciou-se na década de 1960 e completou-se com a LDB 5692/71: diminuiu-se o espaço do ensino da História, e também o da Geografia, em favor de disciplinas mais “úteis” (matemática, física, etc.). Entretanto, mesmo a LDB 4024/61 não equacionou o problema de modo a resolver a questão posta pela necessidade do ensino técnico. Suas diretrizes, ainda bastante humanistas, não estavam mais consoantes às necessidades de se formar contingentes expressivos de técnicos, engenheiros e outros profissionais que o Estado brasileiro, pós 1964, entendia serem necessários para transformar a Nação em potência industrial. Por essa razão, Afro do Amaral Fontoura, justificando as reformas da década de 1970, iria dizer que embora a LDB 4024/61 devesse ser reconhecida pela sua proposta, o mundo moderno não comporta mais tantos filósofos e doutores em humanidades (FONTOURA, 1972).

Finalmente, na década de 1970 o ensino da História e Geografia, como disciplinas autônomas, foi extinto e elas amalgamadas nos Estudos Sociais, de inspiração norte-americana, em obediência aos acordos celebrados entre o Governo Militar do Brasil e o governo dos Estados Unidos (Acordos MEC – USAID).

De uma perspectiva teórica e metodológica, a criação dos Estudos Sociais provocou um dano quase irreparável ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade.

A idéia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história.

Posta assim a questão, aparentemente as mudanças trazidas pela LDB 5692/71 significavam um enriquecimento porque os alunos do agora 1º Grau com 08 séries, em especial os de 5ª a 8ª série, que correspondiam ao antigo ginásial, poderiam apreender melhor e mais profundamente o contexto social em que viviam.

No entanto, houve um real empobrecimento do ensino, e isso por uma razão que se situa na esfera teórica e metodológica. Se se comparar a proposta pedagógica dos Estudos Sociais com o ensino que até então fora ministrado, evidencia-se o caráter humanista do ensino tradicionalmente realizado e o caráter tecnicante da LDB 5692/71; mais do isso, evidencia-se que os Estudos Sociais, e mesmo a História ensinada no Colegial, não tinham mais nenhum fundamento filosófico.

Não se pode obliterar que o ensino de História “antigo” possuía um sentido filosófico, fosse ele positivista ou católico. Tanto para Charles Seignobos, como para Jonathas Serrano, o sentido evolutivo do processo histórico era evidente e inelutável, e o ensino da História deveria revelar essa evolução.

Mas, as bases desse ensino foram consideradas “filosóficas demais” e a proposta vigente após 1971 delas se livrou e se concentrou na tentativa de formação técnica dos alunos, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna, e também se concentrou na doutrinação política de reforço do Estado brasileiro e repúdio às doutrinas e teorias políticas de esquerda.

Produzida no contexto dos acordos entre o Estado brasileiro e os Estados Unidos, a LDB 5692/71, ao propor um ensino dos Estudos Sociais e História sem fundamentação filosófica, talvez estivesse já anunciando uma tendência que se revelaria por inteiro na década de 1980, nos textos de teóricos como, por exemplo, Francis Fukuyama – se houve evolução histórica no passado, hoje não mais, a história acabou, no dizer de Fukuyama. (FUKUYAMA, 1988).

Em outras palavras, à medida que a Guerra Fria se amainava e os especialistas percebiam que as crises da União Soviética poderiam levar ao esfacelamento do Leste Europeu e de seus aliados, os teóricos da sociedade capitalista liberal, que já tendia à globalização, principiaram a reforçar a tese de que a evolução histórica do homem estava chegando ao seu final e à sua plena concretização na sociedade de mercado, sob a égide do neo-liberalismo e da liberdade.

Posto assim, não cabia mais um ensino de História que se preocupasse com os destinos finais da humanidade, porque, segundo essa forma de pensar, o fim da história tinha chegado, isto é, a finalidade do transcurso tinha se cumprido, ou estava em sua fase final de consolidação. Cabia agora saber como se dera a evolução humana até a vitória do capitalismo, considerado como valor universal, e saber como agir para assegurar essa vitória. Dito de outro modo, os Estudos Sociais se configuravam como um instrumento de manutenção da sociedade.

A compreensão das novas bases e direcionamentos dos currículos de História permite elucidar um ponto crucial: a falta de fundamentos filosóficos no estudo da História e dos Estudos Sociais não se devia ao fato de o Brasil estar sob o regime militar, mas sim ao fato de a sociedade capitalista liberal estar novamente em fase de ascensão e o mundo socialista em processo de revelação de suas fraquezas em meio a crises destruidoras.

Mas, não só no ensino secundário a tendência tecnicante se manifestou; o próprio ensino de História na academia se viu fortemente ameaçado pela tendência de se transformar, ele também, em curso superior de Estudos Sociais.

O trabalho político de associações acadêmicas, como Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), acabou por impedir essa transformação nas Universidades públicas, mas não impediu a proliferação desses cursos nas escolas particulares, que visualizaram nas transformações trazidas pela LDB 5692/71, um excelente filão de mercado.

Esse fato acrescenta mais um fio na tessitura da complexidade histórica que se vem discutindo. A política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro na década de 1970, estimulando os jovens a procurarem vagas no sistema educacional, provocou uma demanda que superou em muito a oferta de professores para a rede de ensino.

A demanda por mais escolas, portanto, por mais professores, não foi acompanhada pela oferta, uma vez que as Universidades públicas paulistas continuaram a formar a mesma e pequena quantidade de professores anualmente, e a carência foi suprida pelos formados nas incontáveis escolas privadas que ostentavam o título de Faculdades, normalmente escolas de cursos de final de semana.

O problema da falta de qualificação profissional, que desde as primeiras horas do ensino de História no Brasil se fazia sentir, se apresentava agora alarmante. As escolas, antes restritas ao pequeno grupo das elites e das classes médias, se abriram, desde então, a todos e o crescimento brutal de aulas de Estudos Sociais e de História inseriu, nesse universo, professores cuja qualificação era duvidosa, em muitos casos se limitando ao simples exercício de leitura e memorização dos livros didáticos.

Em um resumo tristemente decepcionante, constata-se que, à falta de profundidade e densidade no ensino da História, os Estudos Sociais acrescentaram a falta de qualificação.

Nesse contexto se configurou plenamente o “descolamento” entre a Academia e os níveis médios de ensino, contexto em que as pesquisas que continuaram a ser realizadas nas Universidades públicas, brasileiras e estrangeiras, não tinham os seus resultados absorvidos pelos professores que freqüentavam cursos nas faculdades privadas.

Entretanto, esse quadro de contradições gerou uma aproximação entre a Academia e os demais níveis de ensino, todos preocupados, tanto com a qualidade do ensino, quanto com o seu direcionamento. As discussões que envolveram todos os níveis de ensino se direcionaram para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto da Geografia, quanto da História, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno.

Na década de 1980, aproveitando-se da liberdade de poder estabelecer os currículos escolares, a CENP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs alterações no currículo do ensino da História visando ao direcionamento desejado, e tentou a sua operacionalização a partir de um novo fundamento: o abandono da concepção evolutiva do processo histórico.

Talvez já anunciando uma vinculação às propostas da historiografia francesa que se consubstanciavam na Nova História, a proposta da CENP, datada de 1987, abandonou o con-

ceito de “processo histórico” e a cronologia que lhe é inerente e, em seu lugar, propôs uma abordagem diacrônica da história, centrada no estabelecimento de “eixos temáticos”.

A idéia chave dessa proposta é um afastamento em relação ao marxismo considerado “*ocultador das discontinuidades*” (JANOTI, 1998, p. 43) e também em relação ao “positivismo”, seja lá o que isso possa significar para seus detratores.

Com esse afastamento buscava-se não mais seguir o encadeamento dialético inerente ao movimento histórico e que se expressava obviamente numa seqüência cronológica, porém perseguir um “tema” transversalmente ao tempo, demonstrar fundamentalmente que... “a cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.” (BITTENCOURT, 1998, p. 20).

Por isso, tem razão Janoti ao afirmar que... “nas propostas dos historiadores estava embutida a concepção de que o ensino vinculava-se a um projeto ético-político que impelia o cidadão à conquista da democracia.” (JANOTI, 1998, p. 45).

O projeto da CENP teve a virtude de reintroduzir preocupações filosóficas no ensino da História. O estudo do passado não mais seria feito para demonstrar a sacralidade do presente globalizado e neo-Liberal, porém teria função de demonstrar o processo ininterrupto e ainda não concluído de construção da cidadania e de conquistas dos direitos inerentes ao homem.

Havia, portanto, no projeto, um caráter filosófico, a busca de um sentido, de uma finalidade para o transcurso do homem no tempo. Segundo o projeto, a finalidade do processo histórico seria a de construir o “mundo cidadão”, de transformação de todos os homens em cidadãos.

No contexto desse projeto, estabeleceu-se que a demonstração pretendida não poderia seguir as tradicionais trilhas da seqüência cronológica e geográfica dos fatos, mas que deveriam ser eleitos temas que explicitassem a luta do homem, particularmente dos homens oprimidos, para a construção da cidadania. Foram estabelecidos três “eixos temáticos”:

- ✱ Terra e trabalho;
- ✱ Indústria, urbanização e trabalho;
- ✱ História e movimentos sociais; cidadania e direitos humanos.

A proposta, no entanto, não obstante a sua concatenação e lógica internas, apresentava problemas relevantes na esfera teórica e metodológica. Ao propor uma ruptura com o ensino da História considerado tradicional, o projeto da CENP enveredou por um caminho epistemológico problemático, o de considerar o processo histórico como processo de construção da cidadania.

Cabe perguntar: o que é cidadão?

Essa é uma pergunta que nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990 conseguiram responder, embora também insistam nesse tema. Por isso, Circe Bittencourt irá dizer que... “*de maneira geral, a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal.*” (BITTENCOURT, 1998, p. 21).

A constatação feita por Circe Bittencourt remete diretamente ao projeto elaborado pelos republicanos históricos e implementado após 15 de Novembro de 1889: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, já apontados por Jorge Nagle (NAGLE, 1974), traduzia o projeto de alfabetizar a população brasileira de modo a constituir rapidamente um colégio eleitoral que desse sustentação ao regime republicano recém implantado.

Não poderia ser diferente.

Os projetos das décadas de 1980 e os PCN, da década de 1990, ao empregarem o conceito de “cidadão” como referencial teórico, por certo não o faziam com o mesmo significado que a palavra possuía na Antigüidade Clássica, mas remetem ao conceito elaborado pelo mundo burguês à época da Revolução Francesa.

Estamos diante de um paradoxo. Os projetos da década de 1980 e 1990, elaborados para formarem pessoas capazes de criticar o Estado capitalista, portanto burguês, têm como suporte teórico a concepção de que o processo histórico deve levar à constituição daquele homem previsto no próprio projeto burguês.

Da perspectiva epistemológica encontra-se diante de um impasse, porque os projetos, ao pretenderem romper com as estruturas tradicionais do ensino da História, não conseguiram ultrapassá-las no que é fundamental e continuaram a considerar como paradigma o homem previsto na *Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão*, elaborada pelos revolucionários franceses.

De uma perspectiva estritamente pedagógica, a proposta pretendia estabelecer uma identidade entre o ensino e a pesquisa, uma atitude crítica em relação ao saber constituído e uma crítica à periodização consolidada e ensinada, mesmo nas escolas de ensino superior.

O impasse da proposta da CENP reflete o próprio impasse da década de 1980. Ao mesmo tempo em que as crises do Leste Europeu anunciavam que o socialismo não era tão inexorável, constatação que colocava em dúvida a validade do marxismo, que fora uma das matrizes teóricas mais importantes para o estudo da história no Brasil, após Caio Prado Jr. a historiografia francesa, que também continuava a deixar suas marcas na produção dos historiadores brasileiros, anunciava novos caminhos e novos métodos para a pesquisa e o ensino da História.

Por isso, as propostas da CENP refletiam essas indefinições. Se, prudentemente recusava-se a continuar as tradicionais trilhas de ensino e pesquisa, por outro lado não se sentia confiante em recorrer ao marxismo e não encontrava ainda plenamente delineados os novos caminhos propostos pela historiografia francesa.

As propostas da CENP não tiveram longa duração, não chegando nunca a serem implantadas plenamente, encontrando forte resistência por parte dos professores de História, especialmente os mais antigos.

Jaime Cordeiro entende que... “a proposta da CENP foi resultado e fez parte dos conflitos sociais e intelectuais da época. Tornou-se inviável politicamente e acabou sendo abandonada, pois os momentos sociais e as referências políticas a que se referia deixaram de existir” (CORDEIRO, 1994, p. 22).

A interpretação de Jaime Cordeiro, bastante sustentável, é verdadeira, não contempla todo o problema e provoca uma dúvida: a década de 1990 foi tão profundamente diversa da anterior, suas referências políticas tão outras que não mais justificavam a proposta da CENP? Ou, além das mudanças no cenário sócio-político brasileiro, deve-se também discutir mais profundamente os problemas e as contradições internas à própria proposta, como as acima apontadas, para se entender o fracasso do projeto da CENP? Mais ainda, não seria conveniente indagar se as estreitíssimas vinculações que se têm estabelecido entre os projetos políticos imediatos e o estudo da História, em especial no ensino médio, não retira a especificidade, o “em si” da pesquisa acerca dos processos históricos, cujos resultados muitas vezes contrariam as pretensões e mesmo a validade dos projetos políticos?

Esse mesmo tipo de problema parece estar presente nas propostas para o ensino da História estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em decorrência da nova L. D. B. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em parte deu continuidade à proposta da CENP, da década passada, fundamentalmente quanto ao objetivo de fazer do ensino da História um instrumento de consolidação da cidadania e quanto às suas bases humanistas. Portanto, as bases filosóficas, que estavam presentes na proposta da década de 1980, continuam na década de 1990.

No entanto, as novas propostas curriculares avançam em relação ao projeto da CENP no que diz respeito à incorporação dos temas e direcionamentos estabelecidos pela nova historiografia conhecida como Nova História – o cotidiano passou a ser incorporado ao currículo de estudos do ensino médio e as festas e os hábitos ocupam lugar relevante nas matérias de estudos.

As resultantes dessa nova proposta ainda estão em maturação e só o tempo irá permitir uma análise mais aprofundada dos seus efeitos. Entretanto, algumas indagações são já pertinentes.

Por que se estuda História? Os Parâmetros Curriculares respondem:

“O estudo da História possibilita ampliar os estudos dos problemas contemporâneos”.

Segundo os PCN, como parte integrante das Ciências Humanas, a função da História seria possibilitar o entendimento dos problemas atuais, basicamente aqueles que impedem a constituição da cidadania.

O aluno, como cidadão, participe e construtor de sua própria história, deve entender esses problemas e o recurso metodológico para esse entendimento deve ser o estudo de temas elucidativos, estabelecidos a partir da pesquisa e da leitura crítica de fontes e bibliografia.

Posto assim o problema, duas questões emergem:

O conhecimento histórico, tal como proposto pelos PCN, efetivamente leva o aluno à formação da consciência?

As escolas públicas têm efetivamente condições estruturais necessárias e suficientes de modo a permitir o estudo da História com base nas pesquisas bibliográficas e documentais?

Essas são perguntas que ainda não podemos responder.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- ALVES, M. M. **O ABC do MEC – USAID**.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel, 1970.
- BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 1988.
- BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.
- CAMPOS, C. Memórias. In: RODRIGUES, J. L. Um retrospecto. São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.
- CARVALHO, C. D. **Um grane problema nacional**: estudos sobre o ensino secundário. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1937.
- CARVALHO, C. L. **Primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.
- CASTRO, A. D. A História no curso secundário brasileiro: estudo evolutivo. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, v. 2 n. 1, p. 57-78, jan. 1955.
- CLAUSSE, A. A Idade Média. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. Tradução de Luís D. Penna e J.B. D. Penna. São Paulo: Ed. Nacional/Edusp, 1974. (História da Pedagogia, v. 2).
- CORDEIRO, J. **Propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80**. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.
- CUNHA, L.A. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DA CÁS, D. **História da universidade brasileira**: a Universidade de fato. Marília, FFC/Unesp, 1996 (Doutorado).
- ELEMENTOS de História Universal. Rio de Janeiro: Livraria Paulo Azevedo, 1923.
- FONTOURA, A. A. **A Reforma e o ensino**. São Paulo: Aurora, 1972.
- FERNANDES, A. V. M. Educação e cidadania em tempo de globalização. **Cenários**. Araraquara, GEICD/FCL – Unesp, n. 1, 1999.
- FRAGINALS, M. M. La Historia como arma. **Revista de Las Américas**. La Habana, 1969 (n. Especial).
- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. São Paulo: Rocco, 1988.

- FURET, F. **A oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [1967?].
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HOBSBAWM, E.; RANGE T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.
- HOLLANDA, G. A pesquisa de estereótipos e valores em compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, [19--].
- JANOTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- LOBO FILHO, A. H. Plano Nacional de Educação. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IHGB, 1936.
- MANOEL, I. A. **O pêndulo da História**: a filosofia da história do catolicismo conservador (1860–1960). Franca: Unesp, 1998. (Livre Docência).
- MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina**: os colégios da Irmãs de São José de Chamberry (1859–1919). São Paulo: USP, 1989. (Doutorado).
- MESNARD, P. A pedagogia dos jesuítas. In: CHATEAU, J. (Org.) **Os grandes pedagogistas**. Tradução de Luís D. Penna e J. B. D. Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Edusp, 1974.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.
- ROMANO, R. **Conservadorismo romântico**: origens do totalitarismo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCHIMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- SEGAL, A. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, H. (Org.) **Enseigner l'histoire**. Berna: Perter Lang, 1984.
- SERRANO, J. **Epítome de História Universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.
- SILVA, J. **História da Civilização**. 14. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1942.
- SOUZA, R. F. Diretrizes curriculares para a educação básica: política internacional e reformas educacionais na América Latina. **Cenários**. Araraquara, GEICD/FCL – Unesp, n. 1, 1999.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

De 23/07/2012 a 29/07/2012

Caros alunos!

O estudo da História não pode ser dissociado da leitura, interpretação e discussão de textos. Esta disciplina, intitulada *Conteúdos e Didática de História*, foi organizada nesta perspectiva e pressupõe não apenas a leitura dos textos indicados e integrantes do Caderno, como também a discussão dos mesmos em grupos de quatro ou cinco alunos, que irão apresentar aos demais os pontos principais, as dúvidas em posicionamento crítico e as sugestões de ampliação do enfoque pretendido por cada Professor Autor ao elaborar seu texto.

Assim, trabalharemos as leituras em grupos ao longo de toda a disciplina. Formem seus grupos e articulem-se de modo que sempre um dos grupos seja o responsável pela apresentação do texto que será discutido na aula presencial seguinte. Essa apresentação poderá ser feita com o auxílio de *slides* elaborados no *PowerPoint*, por exemplo, ou da forma como o grupo preferir.

Entretanto, para que o aproveitamento dos conteúdos e a dinâmica das aulas sejam potencializados é imprescindível que todos realizem a leitura completa dos textos propostos, anotando questões para serem discutidas em sala.

Durante a primeira semana da D21 – *Conteúdos e Didática de História*, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 29 de julho de 2012, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 22 de agosto de 2012, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

IMPORTANTE: Entre as atividades a serem desenvolvidas na disciplina, vocês encontrarão algumas específicas que terão validade como horas de Estágio para o Ensino Fundamental. Cada atividade terá a indicação das horas de Estágio correspondentes.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 23/07/2012 – 2ª feira



Atividade 01 – Memórias de Professores de História.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D21, com a Professora Teresa Malatian, e ao vídeo 01 – “História e temporalidade”.

Atividade 03 – História e ensino – questões fundamentais.

1º Período Virtual – 24 e 25/07/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Um percurso historiográfico do conhecimento histórico”, de Teresa Malatian.

2ª Aula Presencial – 26/07/2012 – 5ª feira



Atividade 05 – Apresentação e discussão do texto 01 – “Um percurso historiográfico do conhecimento histórico”.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 02 – “Narrativa histórica e memória oral”, e realizar estudo referente ao tema.

2º Período Virtual – 27, 28 e 29/07/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 07 - Leitura do texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem?”, de Teresa Malatian.

Atividade 08 – Pesquisa relacionada ao texto 01.



Cinema em casa 01

Uma cidade sem passado.

Importante: Ao final de cada aula, determinem o grupo que será responsável pela apresentação do texto principal, na aula presencial seguinte.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



1ª SEMANA DE ATIVIDADES



1ª Aula Presencial – 23/07/2012

Atividade 01 – Memórias de Professores de História.

O objetivo desta atividade é estimular a reflexão sobre a trajetória individual na construção do conhecimento histórico na vida escolar e a partir dela, avaliar criticamente o ensino/aprendizagem da História, abrindo assim perspectivas para a renovação da prática docente.

Ao construir sua própria história no ensino/aprendizagem dessa disciplina, vocês estarão questionando seu significado e sua importância na prática docente.

Ao relacionar conteúdos e práticas com os contextos históricos vividos em diferentes épocas, vocês estabelecerão conexões entre a história de suas vidas, a história da educação e a história da sociedade. Poderão assim melhor dimensionar-se como sujeitos históricos, que realizaram escolhas num universo de possibilidades, as quais nortearam a construção e a transmissão de saberes específicos e moldaram seu gosto e interesse pela História.

Para isso, no trabalho em grupo, cada aluno deverá seguir os seguintes passos:

1. Rememorar as condições em que ocorreu seu aprendizado de História desde o primeiro ano de escolarização; focalizar neste percurso conteúdos aprendidos e métodos de ensino, bem como os contextos históricos em que se deu tal aprendizado;
2. fazer o mesmo percurso a respeito de sua prática docente no ensino de História caso ela tenha ocorrido;
3. discutir com seus colegas, os resultados dessa rememoração, procurando verificar os aspectos metodológicos e de conteúdo do ensino de História a serem conservados e outros a serem modificados.

O resultado de cada um desses tópicos deverá ser anotado, pois será retomado ainda durante esta aula.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D21, com a Professora Teresa Malatian e ao vídeo 01- “História e temporalidade”.

Assistam, às 21h em sua TV digital, à entrevista de apresentação da disciplina D21 – *Conteúdos e Didática de História*, com a Professora Teresa Malatian.

Tirem eventuais dúvidas sobre a apresentação geral da disciplina com seus Orientadores e, caso considerem necessário, enviem questões ao apresentador da disciplina. Posteriormente, a apresentação e as respostas enviadas pela Professora Autora estarão no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador.

Em seguida assistam ao vídeo 01 – “*História e temporalidade*”.

O programa mostrará o que é História, como se faz pesquisa histórica e o papel do historiador na construção deste conhecimento. E poderá ser acessado também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Atividade 03 – História e ensino – questões fundamentais.

O objetivo desta atividade é dar continuidade às reflexões sobre o ensino de História. Para isso, cada grupo redigirá um texto abordando sua percepção sobre o ensino de História, tanto no que diz respeito a conteúdos quanto no que se refere a metodologias.

Serão fundamentais para esta atividade a discussão anterior e o vídeo a que acabaram de assistir.

Cada grupo postará o resultado dessas atividades no **Fórum 01 – “Reflexões sobre o tema da D21”**, para futura consulta e eventuais discussões.

Observação: Quando fizerem a publicação das considerações do grupo, não se esqueçam de especificar o nome de todos seus integrantes.

1º Período Virtual – 24 e 25/07/2012



Atividade 04 – Leitura do texto 01 - Um percurso historiográfico do conhecimento histórico, de Teresa Malatian.

Leiam atentamente o texto 01 – “*Um percurso historiográfico do conhecimento histórico*”, de Teresa Malatian, disponibilizado na Ferramenta **Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Neste texto são apresentados os principais temas e conceitos básicos da escrita da História, na perspectiva de correntes historiográficas fundamentais.

Lembrem-se que um dos grupos será responsável pela apresentação do texto na aula presencial do dia 26 de julho de 2012. Compartilhem a apresentação elaborada, postando-a no **Portfólio do Grupo**, com o título **D21_Atividade04** e deixando-a **Totalmente Compartilhada**.

Os demais alunos deverão levantar questões, para serem discutidas logo após a apresentação do mesmo. Se acharem pertinente, postem suas questões no **Portfólio Individual**, com o título **D21 _ Atividade 04**, para futuras consultas.

2ª Aula Presencial – 26/07/2012



Atividade 05 – Apresentação e discussão do texto 01 – “Um percurso historiográfico do conhecimento histórico”.

Iniciem a aula, assistindo à apresentação do texto 01 - “*Um percurso historiográfico do conhecimento histórico*”, de Teresa Malatian.

Em seguida, formem grupos de quatro ou cinco componentes e retomem as anotações feitas pelos componentes dos grupos durante o período virtual. Fundamentados por elas, elaborem, pelo menos, uma questão sobre o material lido. Em seguida e coletivamente, respondam às questões apresentadas pelos grupos.

Atividade 06 - Assistir ao vídeo 02 – “Narrativa histórica e memória oral” e realizar estudo referente ao tema.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 02 – “*Narrativa histórica e memória oral*”. Vocês podem acessá-lo também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

O programa abordará a importância da narrativa, da história oral e de memórias pessoais para a construção do conhecimento histórico.

Finalizada a apresentação, e com base na leitura interpretativa do texto 01 – “*Um percurso historiográfico do conhecimento histórico*” -, discutam em grupo os principais tópicos abordados.

Elaborem um texto que contenha a compreensão de História de cada grupo. O mesmo deverá ser feito em relação ao trabalho do historiador. Escolham, em grupo, um acontecimento da atualidade e justifiquem a relevância do seu estudo para a formação de seus alunos enquanto sujeitos históricos ativos. Será importante que vocês reflitam sobre o papel da memória na construção de identidades individuais e coletivas e sua relação com o conhecimento histórico.

Sistematizem o resultado dessa discussão e publiquem os textos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D21_Atividade06**.



Atividade 07 - Leitura do texto 02 - “Quanto tempo o tempo tem?”, de Teresa Malatian.

Leiam atentamente o texto 02 – “*Quanto tempo o tempo tem?*” -, de Teresa Malatian, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

Como roteiro para a leitura sugerimos os seguintes tópicos, com ênfase na compreensão da História e do trabalho do historiador:

1. Escolham um acontecimento da atualidade e justifiquem a relevância do seu estudo para a formação de seus alunos enquanto sujeitos históricos ativos.
2. Apresentem duas semelhanças e duas diferenças entre o conhecimento construído pela História e aquele produzido pelo Jornalismo.
3. Façam uma reflexão sobre a possibilidade de se fazer História do presente. Elaborem um texto a respeito, justificando sua opinião.

Publiquem suas considerações no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade 07**.

Observação: Os responsáveis pela apresentação do texto – na próxima aula presencial -, deverão realizar também a atividade proposta acima. Se acharem pertinente, compartilhem com os colegas a apresentação elaborada, deixando-a **Totalmente Compartilhada**, no **Portfólio do Grupo**, com o título **D21_Atividade07**.

Atividade 08 – Pesquisa relacionada ao texto 02 - “Quanto tempo o tempo tem?”.

Selecionem em jornais ou revistas um acontecimento do presente que vocês considerem relevante e trabalhem com esse material as seguintes questões:

1. Verifiquem quais são as opiniões (do jornal, da revista, do autor) presentes nas interpretações do evento selecionado, bem como os personagens escolhidos como protagonistas na narrativa em análise.
2. Comparem as diversas versões do mesmo evento publicadas em diferentes meios de comunicação.
3. Pensando no tempo que virá, elaborem um testemunho do seu tempo para os leitores do futuro: a partir de recortes de jornais ou revistas, formem um conjunto documental dos eventos que vocês considerem mais significativos no presente.

4. Reflitam sobre a comemoração do “Dia do índio”, que habitualmente é realizada em sua escola, procurando responder à seguinte questão: qual é a relação que existe entre a situação atual do índio e a maneira como é feita a comemoração?

Postem suas respostas no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade08**.



Cinema em casa 01

Assistam ao filme “*Uma cidade sem passado*”, de Michael Verhoeven (Alemanha, 1990) e desenvolvam as seguintes atividades:

1. Localizem as relações entre tempo passado e tempo presente que aparecem no filme.
2. Escolham um evento significativo trabalhado no filme e procurem verificar como ele pode contribuir para a compreensão das pessoas como sujeitos ativos da história.
3. Identifiquem as dificuldades enfrentadas pela personagem-historiadora ao procurar estudar acontecimentos próximos do seu tempo.

Se acharem pertinente, publiquem suas anotações no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Cinema em casa 01**.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

De 30/07/2012 a 05/08/2012

Caros alunos!

Vamos iniciar os trabalhos da semana assistindo à apresentação do **texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem”**. No decorrer da semana, trabalharemos a noção de tempo histórico e continuaremos a abordagem de metodologia da História com a apresentação de textos sobre a escrita autobiográfica. Também será trabalhado em perspectiva cultural o tema da presença dos povos indígenas na História do Brasil e no ensino de História nas escolas.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante a semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **05 de agosto de 2012, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 22 de agosto de 2012, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 30/07/2012 – 2ª feira



Atividade 09 – Apresentação do texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem?”.

Atividade 10 – Trabalho em grupo com o texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem?”.

3º Período Virtual – 31/07 e 01/08/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 11 – Leitura e reflexão sobre o texto 03 – “Escrita de si e narrativa histórica”, de Teresa Malatian.

4ª Aula Presencial – 02/08/2012 – 5ª feira



Atividade 12 – Atividade de Estágio – Elaborar o Plano de Estudos em grupo.

Atividade 13 – Assistir ao vídeo 03 – “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”, e realizar discussão em grupo.

4º Período Virtual – 03, 04 e 05/08/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 14 – Leiam o texto 04 – “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”, de Paulo Santilli.



Cinema em casa 02 - documentários

- * Quem são eles.
- * Uma outra História.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES



3ª Aula Presencial – 30/07/2012

Atividade 09 – Apresentação do texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem?”.

Iniciem a aula assistindo à apresentação elaborada pelo grupo responsável pelo texto 02 – “*Quanto tempo o tempo tem?*”.

Em seguida, retomem as postagens feitas na Atividade 07 e elegendo o trabalho de alguns alunos, discutam cada um dos tópicos norteadores da leitura.

Atividade 10 – Trabalhando o texto 02 – “Quanto tempo o tempo tem?” - em grupo.

No decorrer do Ensino Fundamental – séries iniciais, as crianças estão em processo de alfabetização, de que resulta a maior facilidade de trabalho com fontes orais e icográficas no ensino de História. Diante disso, façam uma reflexão em grupo sobre de que maneira o trabalho com biografias, diários, (autobiografias) e História oral (histórias de vida) pode contribuir para a formação de competências de leitura e escrita.

Procurem responder à questão: Como relacionar na prática docente a produção de textos e o ensino de História?

Publiquem as produções no **Portfólio do Grupo** com o título **D21_Atividade10**.



3º Período Virtual – 31/07 e 01/08/2012

Atividade 11 - Leitura e reflexão sobre o texto 03 - “Escrita de si e narrativa histórica”, de Teresa Malatian.

Leiam o texto 03 - “*Escrita de si e narrativa histórica*”, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**. Um dos grupos deverá apresentá-lo na próxima aula presencial e os demais alunos, levantar questões para serem discutidas, após sua apresentação.

Leiam também o texto complementar 01 – “*Memórias de Sapateiros*”, também da Professora Teresa Malatian. O texto está disponibilizado na **Ferramenta Leituras**.

Finalizadas as leituras, reúnam elementos para, na aula presencial do dia 02 de agosto de 2012, elaborarem um Plano de Estudos para seus alunos. Esse plano deverá incluir:

1. Uma pergunta inicial ou situação problema sobre um tema do currículo de História;
2. o levantamento de informações contidas em diversos suportes;
3. a organização das informações;
4. a seleção de um procedimento de escrita de si (autobiografia, diário, entrevista de História Oral);
5. e a elaboração de um roteiro para sua realização.

Procurem associar estes procedimentos ao ensino de Língua Portuguesa, tanto em produção como em leitura de textos, conforme o nível e a faixa etária dos alunos, para organização e análise do material coletado e produzido.

Postem suas produções no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade11**. Se acharem pertinente, levem uma cópia impressa dos trabalhos na próxima aula presencial.

Observação: O grupo pode socializar a apresentação do texto, publicando-a no **Portfólio do Grupo** com o título **D21_Atividade11** e deixando-a **Totalmente Compartilhada**.

4ª Aula Presencial – 02/08/2012



Atividade 12 – Atividade de Estágio – Elaborar o Plano de Estudos em grupo.

Retomem as produções feitas na Atividade 11 e trabalhando em pequenos grupos, elaborem o Plano de Estudos para seus alunos.

Lembrem-se que este plano deverá reunir, uma pergunta inicial ou situação problema sobre um tema do currículo de História; o levantamento de informações contidas em diversos suportes; a organização das informações; a seleção de um procedimento de escrita de si (autobiografia, diário, entrevista de História Oral); e a elaboração de um roteiro para sua realização.

Publiquem os trabalhos no **Portfólio de Grupo** com o título **D21_Atividade 12**.

Atenção: Essa atividade também poderá ser convalidada como horas de **Estágio**. Para tanto, vocês deverão publicá-la também no **Portfólio Individual do Ambiente de Orientações de Estágio**, com o título **Estágio_Fundamental_D21_Atividade12**, até o

final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **22 de agosto de 2012**, às 23h55. Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **01 hora** de estágio no **Ensino Fundamental**.

Atividade avaliativa – Formar grupos na Plataforma - Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Com esta atividade pretendemos desenvolver a reflexão sobre a prática docente de História em perspectiva de construção do conhecimento histórico no Ensino Fundamental – séries iniciais. Para isso, trabalharemos com metodologia do ensino desta disciplina.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Participação na elaboração e apresentação do trabalho.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 05/08/2012 – sem desconto em nota.
- de 06 a 22/08/2012 – com desconto em nota.

Atividade 13 – Assistir ao vídeo 03 – “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil” e realizar discussão em grupo.

Vamos agora, iniciar as reflexões sobre o modo como a História dos povos indígenas tem sido a bordada na educação escolar e as repercussões da legislação sobre a diversidade étnico-cultural do país na implantação das escolas indígenas, assistindo às 20h ou às 21h15, em sua TV digital, ao vídeo 03 – *“Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”*.

Vocês podem acessá-lo também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Discutam com os colegas de seu grupo como a História dos povos indígenas foi apresentada a vocês, quando eram alunos. Quais as principais mudanças ocorridas nesse período, tanto legislativas como culturalmente; sua repercussão na sociedade atual, bem como em relação aos povos indígenas.

Se acharem pertinente façam anotações, para futuras consultas.



Atividade 14 - Leiam o texto 04 – “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”, de Paulo Santilli.

Leiam o texto 04 – “*Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil*”, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**. Lembrem-se que um dos grupos deverá apresentá-lo na próxima aula presencial.

Em seguida, acessem os seguintes *sítes* e leiam os textos complementares:

- ★ Constituição de 1988 - Acessem o Título VIII – Da ordem social, capítulo VIII – Dos índios.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

- ★ ARAUJO, Ana Valéria et al. Povos indígenas e a Lei dos “brancos”: o direito à diferença. Brasília: MEC, SECAD, LACED, Museu Nacional, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154567por.pdf>

- ★ LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, SECAD, LACED, Museu Nacional, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565POR.pdf>

- ★ OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: MEC, SECAD, LACED, Museu Nacional, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154566por.pdf>

Se acharem pertinente, articulem-se com os colegas de grupo e dividam as leituras complementares. Na próxima aula presencial, vocês podem compartilhar os conteúdos.

Assim, respaldados pelo vídeo 03 - “*Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil*” e pelas leituras efetuadas, respondam às seguintes questões a serem trabalhadas, em grupo, na próxima aula presencial:

1. Do ponto de vista da Educação, qual foi a atuação dos jesuítas junto à população indígena do Brasil no período colonial?
2. Que relação se pode estabelecer entre essa política e o processo de colonização?
3. Em que consiste a perspectiva assimilacionista em relação aos povos indígenas.

4. Idem, em relação à perspectiva culturalista.
5. Qual a importância dos estudos etnográficos para a mudança de perspectiva na abordagem dos povos indígenas pelos poderes públicos.
6. Conceitue, a partir de sua experiência de professor e do texto constitucional, a educação diferenciada dos povos indígenas estabelecida pela Constituição de 1988.
7. Verifiquem se na região onde está(ao) a (s) escola(s) onde vocês lecionam existem grupos indígenas.
8. Idem com relação a escolas indígenas. Se houver alguma em sua região, procure entrevistar um professor que nela trabalhe.

Publiquem suas respostas no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade 14**.

Para facilitar o trabalho, levem uma cópia impressa de suas respostas, na próxima aula presencial.



Cinema em casa 02 - documentários

Assistam se o desejarem aos documentários elaborados como Objetos de Aprendizagem, relacionados à temática do Indígena na História e na Sociedade Brasileira.

- * Quem são eles (Índios no Brasil). MEC/TV Escola.

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22224

- * Uma outra História (Índios no Brasil). MEC/TV Escola.

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22228



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

De 06/08/2012 a 12/08/2012

Caros alunos!

No decorrer da semana, trabalharemos os temas da inclusão social de povos indígenas e afrodescendentes, que resultaram de movimentos sociais e foram incorporados na legislação e nas diretrizes curriculares. Será também abordado o recurso à música no ensino de História, com a proposta da metodologia baseada nos temas geradores.

Durante a terceira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 12 de agosto de 2012, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 22 de agosto de 2012, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 06/08/2012 – 2ª feira



Atividade 15 – Apresentação do texto 04 – “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”, e realização de trabalho em grupo.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 04 – “A História, o africano e o afro-brasileiro”.

5º Período Virtual – 07 e 08/08/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 17 – Leitura do texto 05 - “A História, o africano e o afro-brasileiro”, de Dagoberto Jose Fonseca.

6ª Aula Presencial – 09/08/2012 – 5ª feira



Atividade 18 – Atividade de Estágio – Retomada e trabalho com o texto 05 – “A História, o africano e o afro-brasileiro”.

Atividade 19 – Assistir ao vídeo 05 – “Música como recurso histórico”.

6º Período Virtual – 10, 11 e 12/08/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 20 – Ler o texto 06 – “Música e ensino de História: uma proposta”, de Célia Maria David.

Atividade 21 – Leitura do texto complementar 02 – “Ensino de História e meio ambiente”.



Cinema em casa 03

- * Kiriku e a feiticeira.
- * Cidade de Deus.
- * Central do Brasil.
- * Orfeu.

Observação: Compartilhem as apresentações dos textos, deixando-as Totalmente Compartilhadas no Portfólio do Grupo.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:



5ª Aula Presencial – 06/08/2012

Atividade 15 – Apresentação do texto 04 - “Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil” e trabalho em grupo.

Iniciem a aula assistindo à apresentação do texto 04 – *“Povos indígenas e práticas de ensino no Brasil”* -, elaborada por um dos grupos da sala.

Participem das discussões gerais, contribuindo com conteúdos das leituras complementares e façam anotações pertinentes.

Agora que já discutiram um pouco sobre os textos que tratam do papel do índio na formação da cultura e da história brasileira, sobre as relações que permearam o desenvolvimento dessa história e o questionamento sobre a forma de abordar o tema no ensino de História, reúnam-se em pequenos grupos e retomem as questões respondidas por vocês na Atividade 14. Aprimorem as melhores respostas, organizando um novo arquivo com respostas elaboradas pelo grupo e as publiquem no **Portfólio de Grupo**, com o título **D21_Atividade15**.

Em seguida, a partir dos conteúdos estudados, cada grupo deverá formular outra questão, que deverá ser respondida por outro grupo. Façam um rodízio de forma que nenhum grupo fique com a questão que formulou. A atividade terá sucesso na medida em que todos os grupos respondam para a classe a questão recebida.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 04 – “A História, o africano e o afro-brasileiro”.

Assim como a legislação e a cultura foi se modificando ao longo dos anos em relação às comunidades indígenas, o mesmo se pode notar em relação aos africanos, afro-descendentes e sua cultura.

Para iniciarmos as reflexões acerca do tema, assistam, às 20h ou às 21h15, em sua TV digital, ao vídeo 04 – *“A História, o africano e o afro-brasileiro”*.

Esse vídeo tratará das relações entre Brasil-África como decisivas na formação da História do Brasil.

Vocês podem acessá-lo também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, discutindo em pequenos grupos, ou com a sala toda - como preferirem -, compartilhem com os colegas como essas questões são trabalhadas em seu contexto escolar. Tracem paralelos com a escola em que estudaram, destacando as principais diferenças. Façam uma lista das conquistas ocorridas durante esse período da história brasileira e destaquem o que ainda precisa, efetivamente, ser melhorado e/ou incorporado pela escola e pela sociedade hoje.

5º Período Virtual – 07 e 08/08/2012



Atividade 17 – Leitura do texto 05 - “A História, o africano e o afro-brasileiro”, de Dagoberto Jose Fonseca.

Leiam, atentamente, o texto 05 - “*A História, o africano e o afro-brasileiro*”- de Dagoberto Jose Fonseca, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

A seguir levantem os pontos principais do texto, para as discussões que seguirão a apresentação sucinta de estudo, que um dos grupos elaborará para a próxima aula presencial.

Como roteiro para a leitura, sugerimos os seguintes tópicos, com ênfase na compreensão da abordagem do tema pela historiografia brasileira:

1. A partir da afirmação presente no texto sobre a dificuldade de inserção dos africanos e afrodescendentes como tema dos estudos históricos e sociais no decorrer dos séculos XIX e XX, apontem obstáculos a essa presença.
2. A origem do preconceito e da discriminação sobre a população afro-brasileira. Práticas discriminatórias que acontecem no ambiente escolar.
3. Principais diretrizes da Lei 10.639/2003.

Para melhor desempenho destas atividades, apresentamos extrato do texto da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira:

LEI N° 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências:

[.....]

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

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

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

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” [.....]

Lembrem-se de que a referida lei foi alterada pela **Lei Nº 11.645/2008** que inclui a temática indígena no ensino de História, conforme podemos verificar no texto abaixo:

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

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

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

No estudo, procurem responder aos itens:

1. O papel da escola e do ensino de História na construção/ desconstrução do preconceito e da discriminação.
2. Os principais obstáculos à aplicação da legislação no ambiente escolar.

Preparem com essas leituras o material que será discutido na próxima aula presencial em grupo.

Sugerimos também a leitura dos textos complementares:

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

In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>

- * Programa Brasil-África: histórias cruzadas: In: www.unesco.org

- * Parecer CNE/CP – 3/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

Se acharem pertinente, publiquem suas anotações no **Portfólio Individual**, com o título **D21_ Atividade17**, para eventuais consultas durante o trabalho em grupo que será realizado na próxima aula presencial.

Observação: Lembrem-se de que, se houver a necessidade, vocês podem dividir as leituras complementares, entre o grupo, e depois compartilhar seus conteúdos durante as aulas presenciais.

6ª Aula Presencial – 09/08/2012



Atividade 18 – Atividade de Estágio - Retomada e trabalho com o texto 05 - “A História, o africano e o afro-brasileiro”.

Iniciem a aula assistindo à apresentação que o grupo responsável pelo texto 05 - “*A História, o africano e o afro-brasileiro*”, de Dagoberto Jose Fonseca, elaborou. Discutam com a classe seus pontos principais.

Finalizada a discussão, formem grupos de quatro ou cinco componentes e retomem as anotações feitas por seus integrantes durante o período virtual anterior. Em seguida, façam uma síntese do texto e das discussões de forma a contemplar as questões

propostas como roteiro de leitura para os grupos, na Atividade 17. Publiquem as sínteses no **Portfólio de Grupo** com o título **D21_Atividade 18**.

Atenção: Essa atividade também poderá ser convalidada como horas de **Estágio**. Para tanto, vocês deverão publicá-la também no **Portfólio Individual do Ambiente de Orientações de Estágio**, com o título **Estágio_Fundamental_D21_Atividade18**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **22 de agosto de 2012**, às 23h55. Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **01 hora** de estágio no **Ensino Fundamental**.

Atividade avaliativa – Formar grupos na Plataforma - Associar à avaliação – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Analisar historicamente a situação da população afro-brasileira nas dimensões social, econômica, política e cultural;
- Avaliar o tratamento da questão do preconceito e da discriminação no ensino de História e nas situações do cotidiano escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Participação na elaboração e apresentação do trabalho.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 12/08/2012 – sem desconto em nota.
- de 13 a 22/08/2012 – com desconto em nota.

Atividade 19 – Assistir ao vídeo 05 - “Música como recurso histórico”.

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 05 – **“Música como recurso histórico”**. Vocês podem acessá-lo também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, **link Vídeos**.

O Programa apresenta sugestões para que o professor utilize letras de músicas como recurso no ensino de História, a partir do levantamento de temas geradores.

Façam um levantamento com a classe sobre outros recursos e/ou diferentes metodologias para o ensino da História. Contribuam, especialmente se tiveram a oportuni-

dade de experienciá-los. Façam buscas na Internet para enriquecer as discussões e disponibilizem os *sítes* mais interessantes na ferramenta **Mural**, para consultas posteriores.



6º Período Virtual – 10, 11 e 12/08/2012

Atividade 20 – Ler o texto 06 - “Música e ensino de História: uma proposta”, de Célia Maria David.

No resumo do texto 06 - “*Música e ensino de História: uma proposta*”, a Professora Célia David esclarece que:

Neste artigo é apresentada uma proposta de Ensino de Música como uma linguagem a ser didaticamente explorada no ensino de História, tendo como objeto a música popular brasileira. (p.108)

Façam a primeira leitura na íntegra, anotando os pontos que mais chamaram sua atenção. O texto encontra-se disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Em seguida façam uma releitura, utilizando o seguinte roteiro:

1. Busquem no texto os pontos que vocês consideram relevantes sobre a incorporação da linguagem musical ao ensino de História.
2. Estabeleçam comparações entre o ensino tradicional, a proposta de construção do conhecimento constantes do texto e a sua prática em sala de aula, se ela existir.
3. A partir dessa leitura levantem os elementos que possam fundamentar uma discussão em grupo na próxima aula presencial, sobre as seguintes afirmações:
 - * “a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (Fischer). Apresentem alguns exemplos de músicas com temáticas que considerem importante trabalhar com crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental.
 - * “o método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive” (Wachowiz). Apresentem alguns exemplos vivenciados em sua prática em sala de aula.

4. Redijam um pequeno texto contando sua experiência e/ou relatando aquilo que vocês consideram válido para a utilização do recurso musical nas aulas de História.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade20**.

Observação: A título de sugestão, apresentamos algumas atividades para vocês trabalharem com seus alunos:

1. Trabalhem na perspectiva apontada pelo texto, canções do repertório dos alunos, como centro-geradores. Seleccionem temas e os desenvolvam de acordo com os conteúdos propostos pelos eixos temáticos.
2. Analisem a canção *Asa branca; baião-toada* de Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira, quanto ao estilo e gênero. Distingam os instrumentos utilizados na execução e escolham um instrumento para acompanhar auditivamente durante toda a execução da música. Pesquisem sobre os autores na Internet.
http://www.youtube.com/watch?v=cGDJ-oWQ3_o

Importante: Não se esqueçam de definir o grupo que será responsável pela apresentação do texto 06, na próxima aula presencial.

Atividade 21 - Leitura do texto complementar 02 - “Ensino de História e meio ambiente”, de Paulo Henrique Martinez.

Para fundamentar teoricamente os trabalhos da próxima semana, leiam o texto complementar 02 - “*Ensino de História e meio ambiente*”, de Paulo Henrique Martinez, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação**.

O texto traz um programa de trabalho para o ensino de História de forma a contemplar questões ambientais, e apresenta um estudo sobre o abastecimento de água no Brasil do século XIX - tema que será tratado na pesquisa proposta na Atividade 26.

Anotem seus pontos principais e eventuais dúvidas, para serem discutidas durante a próxima semana.

Boa leitura!



Cinema em casa 03

Se desejarem, assistam a um dos filmes abaixo relacionados, tendo como chave de leitura o texto que acabam de ler e as atividades desenvolvidas, tais como capitalismo e escravidão, abolição e cidadania, a cultura afro-brasileira, caminhos do poder nas práticas culturais, preconceito e discriminação

KIRIKU E A FEITICEIRA

- * Animação, dirigido por Michel Ocelot – 1998.
- * Sinopse: Na África Ocidental, nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kiriku enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

CIDADE DE DEUS

- * Filme brasileiro, dirigido por Fernando Meirelles, co-dirigido por Kátia Lund -2002.
- * Sinopse: O filme mostra o crescimento do crime organizado na Cidade de Deus entre as décadas de 1960 e 1980.

CENTRAL DO BRASIL

- * Filme franco-brasileiro, dirigido por Walter Salles – 1998.
- * Sinopse: O filme retrata a vida de Dora e Josué. Ela, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos, na maior estação de trens do Rio de Janeiro, (Central do Brasil). Ele, um garoto pobre, que com oito anos de idade perde sua mãe no Rio de Janeiro e sonha com uma viagem ao Nordeste para conhecer o pai.

ORFEU

- * Filme brasileiro, dirigido por Carlos Diegues – 1999.
- * Sinopse: Orfeu (Toni Garrido) é um popular compositor de uma escola de samba. Residente na favela, ele se apaixona perdidamente quando conhece Eurídice (Patrícia França), uma nova moradora do local. Mas entre eles existe ainda Lucinho (Murilo Benício), chefe do tráfico local, que irá modificar drasticamente a vida de ambos.



AGENDA DA QUARTA SEMANA

De 13/08/2012 a 19/08/2012

Caros alunos!

No decorrer da semana, os estudos terão como foco temas específicos do ensino de História, abordados de maneira integrada na perspectiva de eixos temáticos. Será retomado o tema da música em interface com os temas das ferrovias paulistas e do meio ambiente. O direcionamento da semana visa apresentar e discutir algumas práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a formação de competências do professor de História.

Desse modo, **durante a quarta semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **19 de agosto de 2012, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 22 de agosto de 2012, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após este prazo, as atividades não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 13/08/2012 – 2ª feira



Atividade 22 – Apresentação e discussão sobre o texto 06 - “Música e ensino de História: uma proposta”.

Atividade 23 – Assistir ao vídeo 06 – “Histórias e ferrovias”.

7º Período Virtual – 14 e 15/08/2012 – 3ª e 4ª feira



Atividade 24 – Ler o texto 07 – “Cultura material, vida urbana e ensino de história: o circuito ferroviário como eixo articulador de conhecimentos”, de Pedro Geraldo Tosi.

8ª Aula Presencial – 16/08/2012 – 5ª feira



Atividade 25 – Apresentação do texto 07 e retomada da atividade 24.

Atividade 26 – Assistir ao vídeo 07 – “Ensino de História e meio-ambiente” e realizar pesquisa coletiva.

8º Período Virtual – 17, 18 e 19/08/2012 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 27 – Finalização da pesquisa iniciada na Atividade 26.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 13/08/2012



Atividade 22– Apresentação e discussão sobre o texto 06 - “Música e ensino de História: uma proposta”

Iniciem a aula com a apresentação do texto 06 – “*Música e ensino de História: uma proposta*” e discutam cada um dos aspectos analisados no roteiro de leitura da Atividade 20.

Finalizadas as discussões, assistam ao vídeo 06 – “História e ferrovias”. Logo após sua apresentação, voltaremos a trabalhar com os conteúdos do texto 06.

Atividade 23 – Assistir ao vídeo 06 – “Histórias e ferrovias”

Assistam, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital, ao vídeo 06 – “*História e ferrovias*”. Você podem acessá-lo também, por meio da **Ferramenta Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, **link Vídeos**.

Em seguida, coloquem em prática os conteúdos trabalhados no texto 06 – “*Música e ensino de História: uma proposta*”. Para tanto, criem uma paródia (de uma música brasileira) voltada aos alunos do fundamental, tratando dos conteúdos do vídeo, ou seja, da importância das ferrovias no desenvolvimento dos centros urbanos e na sua industrialização.

Publiquem suas letras no **Portfólio do Grupo**, com o título **D21_Atividade23**. Os grupos, que acharem interessante, podem gravar suas versões e publicá-las no **YouTube**, por exemplo. Se o fizerem, compartilhem os **links** com os colegas e Orientadores, postando-os no **Mural**, com o mesmo título e o nome do grupo.

Observação: Você podem saber um pouco mais sobre paródia acessando: <http://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia>. Entre outras coisas, no artigo apresentado, Maíra Althoff De Bettio afirma:

A paródia tem como elemento principal, na maioria das vezes, a *comédia*, ou seja, a partir da estrutura de um poema, música, filme, obras de arte ou qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. Mantém-se o esqueleto, isto é, características que remetam à produção original, como por exemplo, o ritmo – no caso de canções – mas modifica-se o sentido. Com cunho, em muitos casos, cômico,

provocativo e/ou retratação de algum tema que esteja em alta no contexto abordado (Brasil, mundo política, esporte, entre outros)... (BETTIO, 2012).¹



7º Período Virtual – 14 e 15/08/2012

● Atividade 24 – Ler o texto 07 – “Cultura material, vida urbana e ensino de história: o circuito ferroviário como eixo articulador de conhecimentos”, de Pedro Geraldo Tosi

Leiam este texto procurando um sentido para o que vocês irão ensinar. É no confronto entre a compreensão do texto e a sabedoria do leitor que todos devemos confiar, desde que tenhamos claro como ensinar. Direcionem suas reflexões para a seguinte questão:

- ★ Qual o sentido do texto acima do ponto de vista da formulação de um tema gerador e de suas implicações com os estudos voltados para o sujeito em seu meio como técnica para se construir uma prática pedagógica que não faça apologia a modelos pré-concebidos, que muitas vezes os hábitos escolares nos impõem?

Para o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos a consulta ao texto complementar 03 – “*O debate em torno dos livros didáticos de história*”, de Tania Regina de Luca, e ao texto complementar 04 – “*O ensino de história no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais*”, de Ivan Manoel. Ambos estão disponibilizados na Ferramenta Leituras ou diretamente em seu Caderno de Formação. Para auxiliá-los, levem em consideração a afirmação seguinte, contida no texto complementar 03 – “*O debate em torno dos livros didáticos de História*”:

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BRASIL. 2001, p. 29).²

1 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/generos-literarios/parodia/>>. Acesso em: 20/03/2012.

2 BRASIL. MEC/SEF. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 29.

Publiquem suas considerações no **Portfólio Individual**, com o título **D21_Atividade24**.

Observação: Lembrem-se de que um dos grupos deverá apresentar o texto 07 na próxima aula presencial. Se possível, compartilhem sua apresentação com os colegas, publicando-a no **Portfólio de Grupo**, com o título **D21_Atividade24** e deixando-a **Totalmente Compartilhada**.

Material complementar:

Consultem, se desejarem, a exposição virtual sobre Ferrovias Paulistas organizada pelo Arquivo do Estado de São Paulo www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao/ferrovias. Ao acessar o site, vocês poderão fazer um passeio por fotos, ilustrações, textos e documentos, bem como enviar sugestões de atividades com seus alunos.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores –

Valor: 10.00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivo:

- Esta atividade tem como objetivo a reflexão sobre a aplicação do tema gerador no ensino de História, relacionando-o à trajetória da disciplina História na escola e à utilização do livro didáticos como suporte ao currículo.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (vide Manual do Aluno).
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 19/08/2012 – sem desconto em nota.
- de 20/04 a 22/08/2012 – com desconto em nota.

Sugestão de atividades para vocês trabalharem com seus alunos:

Montem uma caixa de curiosidades que contemple o tema “ferrovias”, abordando-o sob diversos aspectos. A proposta aqui descrita permite um trabalho interdisciplinar que poderá envolver conteúdos de: História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Ciências e Matemática.

Juntem, em um cantinho da sala de aula, materiais destinados à montagem de maquetes sobre edificações e suas estruturas.

Utilizem revistas, fotografias e outros materiais como objetos de envolvimento com: a arte; o cuidado consigo e com o outro; as expressões de solidariedade; e o ambiente que cerca o aluno.

Explore as possibilidades de se fazer experimentos e demonstrações que incorporem assuntos de ciências como fervura, aquecimento de materiais, ponto de fusão etc.

Nas aulas que envolvem linguagem numérica, explorem as noções de distância, extensão, quilometragem e formas de medi-las, além dos conceitos de lentidão e rapidez no tempo.

Nas aulas que envolvam a linguagem falada e escrita, montem atividades de entrevista com familiares, descrição de fotografias e reescrevam as narrativas a partir da visão que os alunos retiveram. Enfatizem as noções do ontem e do hoje, dos ritmos temporais, das sequências, assim contribuindo para o trabalho com a temporalidade e sua apreensão pela História.

Nas aulas que envolvem localização, busquem elaborar atividades que posicionem os alunos entre si e em seu entorno, suas relações que envolvam noções de próximo e distante. Busquem evidenciar as relações de solidariedade entre pessoas e as conexões entre os eventos.

8ª Aula Presencial – 16/08/2012 – 5ª feira



Atividade 25 – Apresentação do texto 07 e retomada da atividade 24

Iniciem a aula assistindo à apresentação do texto 07 – *“Cultura material, vida urbana e ensino de história: o circuito ferroviário como eixo articulador de conhecimentos”*. Em seguida, discutam o trabalho desenvolvido por vocês durante a atividade 24.

De volta aos grupos, retomem as paródias elaboradas na Atividade 23 e vejam, se a partir do texto e suas discussões, poderiam aprimorá-las, ou corrigir eventuais equívocos agora esclarecidos. Se houver modificações, publiquem a nova versão, no **Portfólio do Grupo**, com o título **D21_Atividade 25**.

Se acharem pertinente, apresentem suas produções para a classe.

Atividade 26 – Assistir ao vídeo 07 – “Ensino de História e meio-ambiente”, e realizar pesquisa coletiva

O vídeo 07 – “*Ensino de História e meio-ambiente*” – mostrará como a criação das ferrovias no século XIX modificou a paisagem e transformou a feição natural dos lugares por onde as linhas férreas foram passando. Pensem nas alterações que a implantação de ferrovias trouxe para o abastecimento de água nas cidades e procurem relacionar os dois processos: o da expansão da economia e o da urbanização.

Assistam ao vídeo 07, às 20h ou às 21h15 em sua TV digital. Vocês podem acessá-lo, também, por meio da [Ferramenta Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Retomem também, as anotações do texto complementar 02 – “*Ensino de História e meio ambiente*”, para fundamentar as reflexões e esclarecer as eventuais dúvidas que possam ter surgido durante a leitura.

Assim ao final da apresentação, dividam a classe em grupos, para a elaboração de um trabalho de pesquisa coletivo. Cada grupo deverá pesquisar um aspecto histórico de sua cidade, relacionado à implantação e ao desenvolvimento das estradas de ferro, bem como ao abastecimento de água, além de outros fatores que influenciam diretamente a qualidade de vida da população, como a coleta de lixo; a contaminação do solo e da água por defensivos agrícolas etc. Dividam os temas relacionados abaixo entre os grupos, de forma que todos sejam contemplados.

1. A expansão das estradas de ferro em sua região, desde a fundação de sua cidade até os dias atuais. (Podem constar nesses dados: as empresas que construíram as estradas; mão de obra utilizada, aspectos sociais – como direitos trabalhistas etc.).
2. Um pequeno diagnóstico retrospectivo das condições do abastecimento de água e saneamento básico em sua cidade, recuperando a sua história com moradores mais antigos e/ou através de pesquisa documental; localizem fotografias, obras e pontos de abastecimento como, por exemplo, poços, bicas, ribeirões; redes coletoras de águas pluviais e de esgoto; estações de tratamento e caixas d’água. A partir dos registros existentes e da memória coletiva, analisem o uso da água na sua cidade. São potenciais fontes de informação os relatos orais dos moradores, fotografias, jornais e revistas, localidades e edificações, como fontes, pontes, canais, culturas irrigadas e represas.
3. Nas áreas rurais, os problemas ambientais mais recorrentes são as ameaças aos mananciais e córregos. Essa ameaça advém da contaminação

com produtos químicos, como pesticidas e fertilizantes, bem como do assoreamento dos cursos d'água. Esse assoreamento, por sua vez, provém da eliminação das matas ciliares que margeiam os rios e protegem o leito onde correm as águas. Existe atividade agrícola no seu município? Qual é a situação das matas ciliares no seu município?

4. Para obter dados e informações você pode consultar os seguintes sites:

* www.sigrh.sp.gov.br

* www.repea.org.br.

5. Desenvolvam um plano de aula para seus alunos, visando identificar a atuação dos representantes dos poderes públicos e das entidades da sociedade civil que participam do Comitê de Bacia Hidrográfica onde está localizado o seu município.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio do Grupo**, com o título **D21_Atividade 26**, e deixem **Totalmente Compartilhado**, mesmo que não tenham finalizado as pesquisas. Vocês poderão complementá-la durante o período virtual seguinte.

8º Período Virtual – 17, 18 e 19/08/2012



Atividade 27 – Finalização da pesquisa iniciada na Atividade 26

Retomem, finalizem e/ou aprimorem a pesquisa iniciada na atividade 26. Verifiquem as indicações de postagem da mesma e, principalmente, se o modo de compartilhamento escolhido foi **Totalmente Compartilhado**, para que todos tenham acesso aos vários temas pesquisados.

Finalizados os aprimoramentos, verifiquem as produções dos colegas e, se acharem pertinente, colaborem fazendo comentários construtivos.



AGENDA DA QUINTA SEMANA

De 20/08/2012 a 26/08/2012

Volta às reminiscências

Prezados alunos,

Com esse caderno lançamos um novo olhar para o ensino de História, o qual nos aponta novas maneiras para se trabalhar em sala de aula com a disciplina que faz parte não apenas da Historiografia, mas também da realidade sociocultural de cada um de vocês.

Os conteúdos tradicionalmente tratados de forma sequencial, presos a datas e acontecimentos “históricos” marcantes, hoje, são abordados segundo novas possibilidades. Pudemos, neste percurso, estudar diferentes modos de construção da História, sugerindo abordagens de temas presentes no dia a dia, ou seja, experiências vividas e acumuladas com as pessoas de seu convívio, participantes de sua história.

A valorização de diferentes saberes reconhece as diversidades e aponta de forma crítica e analítica os processos de exclusão, desigualdade e discriminação que ocorrem na sociedade.

Quanto às relações entre História e memória, para que o ensino seja significativo e contextualizado na realidade de cada indivíduo, faz-se necessário que o educador busque na memória a história de cada aluno, para que ele se sinta como um agente inserido no mundo, junto com os demais indivíduos que compõem na sociedade.

Quanto às relações entre História e memória, para que o ensino seja significativo e contextualizado na realidade de cada indivíduo, faz-se necessário que o educador busque na memória a história de cada aluno, para que ele se sinta como um agente inserido no mundo, junto com os demais indivíduos que compõem na sociedade.

Excetuando a prova final, as atividades propostas durante esta quinta semana não serão avaliativas, pois visam apenas contribuir com seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia **22 de agosto de 2012**, às 23h55, **data final do período de revisão e recuperação de prazos**. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

No dia **23 de agosto de 2012**, vocês realizarão a **prova presencial**. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre os conteúdos trabalhados. A prova deve representar para vocês um momento de reflexão sobre o que aprenderam e de organização das informações, e dos conhecimentos.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

9ª Aula Presencial – 20/08/2012 – 2ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 28 – Estudo em grupos.

Atividade 29 – Entrevista de encerramento da disciplina D21 – Conteúdos e Didática de História.

9º Período Virtual – 21 e 22/08/2012 – 3ª e 4ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 30 – Período para estudos.

10ª Aula Presencial – 23/08/2012 – 5ª feira - Avaliação



Atividade 31 – Prova.

10º Período Virtual – 24, 25 e 26/08/2012 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 32 – Finalização da disciplina.

Atividades Avaliativas

Segunda-feira, dia 27 de agosto de 2012, daremos início à D22 – Conteúdos e Didática de Geografia. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Atenção: Iniciaremos a nova disciplina trabalhando os conteúdos do texto A – “*Da Teoria à Prática do Ensino da Geografia*”. Assim, aproveitem o último período virtual da D21, para realizar sua leitura. O texto encontra-se disponibilizado na Pasta D22 - no DVD da D21- Conteúdos e Didática de História.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!



5ª SEMANA DE ATIVIDADES:



9ª Aula Presencial – 20/08/2012 - Revisão/Recuperação

Atividade 28 – Estudo em grupos.

Iniciem a aula retomando as Atividades 26 e 27 e esclareçam eventuais dúvidas.

Em seguida, reúnam-se em grupos e façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina. Observem os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões que gostariam de discutir mais profundamente.

Façam uma lista na lousa com os temas que gostariam de retomar e/ou aprofundar, e dividam a classe em grupos.

Cada grupo ficará responsável por postar um arquivo *PowerPoint*, esclarecendo e/ou aprofundando um dos temas elencados.

Na medida do possível, finalizem, ainda hoje, os *PPTs*, para que todos possam acessar os arquivos durante o próximo período virtual e, assim, aprimorar seus estudos.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio do Grupo](#), com o título [D21_Atividade28_XX](#) (em que **XX** é o tema ao qual se refere o arquivo – para evitar problemas de acesso, lembrem-se de salvar seus arquivos na versão 97-2003, e de não usar sinais gráficos no título). Deixem as postagens “Totalmente Compartilhada”, para que todos tenham acesso.

Atividade 29 – Entrevista de encerramento da disciplina D21 – Conteúdos e Didática de História.

Assistam, às 21h em sua TV Digital, à entrevista de encerramento da *D21 – “Conteúdos e Didática de História”*, veiculada pela UNIVESP TV, com a professora *Teresa Malatian*.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

9º Período Virtual - 21 e 22/08/2012 – Revisão/Recuperação



Atividade 30 – Período para estudos.

Aproveitem esse período para aprofundar seus estudos. Se por ventura, não tiverem terminado o *PowerPoint*, postem-no com urgência, para que todos os temas elencados sejam contemplados (vejam as indicações de postagem na Atividade 28).

Se acharem pertinente, peçam aos seus Orientadores que abram um Fórum de Discussão, para a interação com os colegas.

Bons estudos!

10ª Aula Presencial - 23/08/2012 - Avaliação



Atividade 31 – Prova

Chegou o momento de verificarem a construção de seu conhecimento.

A prova vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Boa sorte!

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 Peso: 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Conteúdos e Didática de História.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Análise crítica dos conteúdos discutidos e compreensão dos aspectos mais relevantes da História.

10º Período Virtual – 24, 25 e 26/08/2012



Atividade 32 – Finalização da disciplina.

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina e escrevam um Memorial Reflexivo pontuando suas conquistas e as aprendizagens construídas ao longo da D21 – “*Conteúdos e Didática de História*”.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta *Diário de Bordo*, com o título *D21_Atividade32*.