


Fernanda Cordeiro de Almeida Faust



**METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA
CAMINHOS PARA O
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**



EDITORA
SCHREIBEN

Fernanda Cordeiro de Almeida Faust

**METODOLOGIAS DO
ENSINO DE HISTÓRIA:
CAMINHOS PARA O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Fernanda Cordeiro de Almeida Faust - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben

Imagem da capa: Pexels

Revisão: a autora

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPeI)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F267m Faust, Fernanda Cordeiro de Almeida

Metodologias do ensino de história : caminhos para o estágio supervisionado. / Fernanda Cordeiro de Almeida Faust. – Itapiranga : Schreiben, 2021. 107 p. ; e-book.

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-995223-3-8

DOI: 10.29327/537848

1. Pedagogia. 2. Ensino – metodologia. 3. Programas de estágio. 4. História – estudo e ensino. I. Título.

CDU 37.02:94

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
-----------------	---

PARTE 1

EDUCAÇÃO, TEORIAS E CURRÍCULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	9
---	---

1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE

CONTEMPORÂNEA.....	9
--------------------	---

1.1 O mundo contemporâneo e o papel da Educação.....	10
--	----

1.2 Trajetória do Ensino da disciplina História no Brasil.....	15
--	----

1.3 Vertentes Historiográficas para o Ensino de História.....	20
---	----

1.4 O Ensino de História e a leitura do mundo contemporâneo.....	26
--	----

2 - CURRÍCULO: UM INSTRUMENTO DE PODER.....	30
---	----

2.1 Teorias do currículo.....	30
-------------------------------	----

2.2 Seleção de conteúdos para o Ensino de História.....	37
---	----

2.3 Livro didático: usos e abusos.....	42
--	----

2.4 Ensinar História na Sociedade de Informação: várias temporalidades.....	47
---	----

PARTE 2

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS E PRÁTICAS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	53
--	----

3 – TEMAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E PARA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	53
-------------------------------	----

3.1 Os PCN's, os temas Transversais e a interdisciplinaridade.....	54
--	----

3.2 Ensino de História e Meio Ambiente.....	59
---	----

3.3 Ensino de História e Multiculturalismo e Educação das relações étnico-raciais.....	64
3.4 Ensino de História e Museus.....	69
4 – METODOLOGIA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA.....	74
4.1 Recursos didáticos na sala de aula de História: Séries iniciais.....	74
4.2 O uso de recursos didáticos e fontes históricas na sala de aula.....	79
4.3 Trabalhos de campo: Educação Ambiental e patrimonial.....	85
4.4 O Papel da História Local na formação da identidade	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	98
SOBRE A AUTORA.....	105

INTRODUÇÃO

Para a abertura deste livro escolhemos a tese defendida por Maria Amélia FRANCO (2017) do capítulo de livro: **Professor-pesquisador: utopia ou necessidade político-pedagógica?** “Pesquisar é produzir conhecimento. Conhecimento não se reduz à informação e isso é fundamental” (p.21). A Sociedade Contemporânea, definida por Manuel CASTELLS (2001) como a Sociedade em Rede da sua trilogia a Era da Informação, é caracterizada pela rápida disseminação das informações via rede mundial de computadores.

Vivemos num mundo despedaçado, em referência ao romance de Chinua Achebe, caracterizado pela ascensão dos governos de ultradireita e pela propagação de *fake news* disseminadas via aplicativo de *whatsapp* que compõem um cotidiano de pós-verdades no qual estamos inseridos. Diante desse contexto, levantamos alguns problemas: qual o papel do Professor de História na separação do que é verídico do que é falso? Como transformar informações em conhecimento? Mais especificamente, na perspectiva do estágio supervisionado e do Ensino de História, como resolver a oposição entre teoria e prática?

Ao nos apoiarmos na tese inicial, “pesquisar é produzir conhecimento” podemos afirmar que a pesquisa é o meio pelo qual o conhecimento é produzido. O estágio supervisionado em História baseado em pesquisas da cultura escolar, tende a ser muito mais frutífero do que aquele focado somente na repetição de práticas. Crislane AZEVEDO (2012) aponta que muitas vezes o professor de História utiliza via de regra os questionários como único tipo de avaliação em sala de aula e repete o que está escrito nos livros didáticos de História. Conforme FRANCO (2017), o Estágio supervisionado focado na prática engessa, oprime e distorce a atuação dos professores de História em sala de aula. Já a *práxis*, seria bem diferente, pois forma, informa e

transforma. Assim, a prática acompanhada de postura investigativa é enriquecida e recriada a todo instante, como define FRANCO (2017), a *práxis* seria:

Formar um professor para a *práxis* docente é formar, acima de tudo, um sujeito que pensa, possui ideias, argumenta, improvisa, inova e transforma, quando necessário, as circunstâncias de sua prática, perseguindo metas que elaborou na intenção de boa formação de seus alunos. É formar um sujeito que percebe as dificuldades, dialoga com as circunstâncias e busca meios para compreender e trabalhar com a realidade que circunda sua prática (FRANCO, 2017, p.15).

Nessa mesma perspectiva, mais especificamente no que diz respeito ao Estágio supervisionado e a oposição entre teoria e prática, PIMENTA e LIMA (2012), afirmam que:

O estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade, esta sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 45).

Como observamos, o Estágio supervisionado é uma atividade teórica que deve ser pensada previamente e executada por meio da pesquisa para que haja a produção de conhecimento. O processo de conhecimento se dá a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem, ou seja, é através da existência que os homens constroem sua visão e compreensão do mundo. Assim, “toda forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e engendra a sua leitura particular acerca da sua **circunstância**. Portanto, **toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo.**” (KNAUSS, 2004, p.28).

Nesse sentido, as experiências do Estágio supervisionado em História como forma de conhecimento pode ser vistas como instrumento de leitura do mundo, pois exige dos sujeitos uma redefinição de posicionamentos diante do mundo em que vivem.

Para que ocorra a redefinição de posicionamentos, KNAUSS (2004) propõe a sala de aula como espaço de pesquisa, pois a pesquisa

seria o primeiro passo para a construção do conhecimento. Além disso, através da pesquisa é possível construir o conhecimento de forma coletiva em que os alunos se tornam investigadores do mundo e produtores de conceitos sobre os objetos do conhecimento. Esse processo se dá de forma dialógica, ou seja, através do diálogo. Dessa maneira o processo ensino-aprendizagem pode ser enxergado como uma atividade em que o ensino é a animação e a pesquisa a aprendizagem, concebido de forma dialógica.

Geralmente as fontes históricas são colocadas em livros didáticos de História como simples ilustração, como textos complementares que se confundem com textos historiográficos. Em livros paradidáticos, as fontes históricas são representadas como adereços e não como objetos de pesquisa. Mas, o professor de História pode mudar esta realidade, pode utilizar fontes históricas de forma didática e confrontar com o conhecimento do livro, que muitas vezes é visto como verdade absoluta. Dessa maneira, o óbvio, o cotidiano do aluno passa a ser questionado e desconstruído.

Para o exercício da construção da autonomia de visão de mundo nos alunos através da pesquisa histórica, KNAUSS (2004) sugere a produção de apostilas confeccionada a partir de documentos históricos intercalados com textos didáticos da autoria do professor.

Nesse processo de construção do conhecimento através da pesquisa, os próprios alunos criam conceitos a partir das informações que já possuem. Ou seja, é o aluno que lê o mundo e não o professor. A este cabe o papel de dinamizar e de orientar o conhecimento. Já o aluno seria o investigador, o pesquisador, é ele que através da percepção e intuição irá construir seu objeto do conhecimento. E esse processo pode ser dividido e estimulado através do debate com os colegas.

Não obstante, o conhecimento histórico é essa via de mão dupla, produzida pelo aluno e pelo professor na sala de aula de História. Desse modo, este livro tem por objetivo primeiro: compreender o papel do Ensino e do Estágio supervisionado em História na Sociedade Contemporânea. Para tanto, serão discutidas as teorias do currículo, destacando que os planos de aula e de disciplina são um instrumento de poder. Tal poder pode ser compreendido a partir das diferentes teorias,

quer sejam elas educacionais ou historiográficas. Assim, também é essencial compreender as funções dos recursos didáticos, das fontes históricas e das novas tecnologias no Ensino e Estágio supervisionado em História para a compreensão da Sociedade Contemporânea.

PARTE 1

EDUCAÇÃO, TEORIAS E CURRÍCULO: ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A Metodologia do Ensino de História é uma disciplina fundamental para o curso de licenciatura em História, pois a mesma discute o papel da teoria e do Estágio supervisionado em História no contexto do mundo contemporâneo. O Ensino de História e o Estágio supervisionado em História não devem ser realizados de forma desarticulada com as questões do presente. As teorias, o currículo e, sobretudo, a educação fazem parte cada vez mais das preocupações dos historiadores do tempo presente.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ensinar História no mundo contemporâneo não é tarefa muito fácil, isto ocorre porque cotidianamente somos inundados por notícias provenientes dos mais variados meios de comunicação de massa (internet, TV, revistas, entre outros) que mudam o tempo todo o curso da História. Além disso, ensinar História não é mais colocar no quadro uma relação de fatos e de heróis importantes. Isto porque depois da Escola dos Annales (1929) os objetos da História são os mais variados possíveis, tais como: a cultura, a economia, as mentalidades, o clima, o meio ambiente, as crianças, as mulheres. Na contemporaneidade, as questões do presente exigem do historiador um maior preparo e uma

visão de mundo ampliada. Nesse sentido, o professor de História é o mediador entre o mundo contemporâneo e seus alunos.

1.1 O mundo contemporâneo e o papel da Educação

Estamos vivendo na chamada Sociedade de Informação. Esta é caracterizada pelos rápidos avanços e mudanças tecnológicas e pela tensão constante entre a globalização e identidade cultural. Problemas culturais, problemas ambientais e a busca por melhores condições de vida fazem da educação um importante instrumento para o realinhamento do mundo que, para alguns autores, como o sociólogo Anthony Giddens, é chamado de Mundo em descontrol¹.

No entanto, o termo **Sociedade de Informação** deve ser utilizado com todo o cuidado, pois há diferentes teorias que envolvem este termo. O termo “sociedade de informação” pode ter várias funções: teoria da História, teoria econômica e teoria sociológica. Tal sociedade é caracterizada pela rápida disseminação das informações via rede mundial de computadores. “A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede” (CASTELLS, 2001, p. 16). Além disto, a autora afirma que o uso abusivo do termo revela uma ideologia respaldada na solução de entraves sociais a partir do desenvolvimento tecnológico (FREITAS, 2007).

O fato é que estamos vivendo numa sociedade em que as fronteiras do tempo e do espaço estão a cada dia mais diluídas. Um exemplo claro disto é a internet, através desta ferramenta pessoas de diferentes países podem se comunicar simultaneamente em horários e locais diferentes.

Por causa das facilidades propiciadas pela revolução da comunicação através da internet é que é possível um professor estar presente em várias salas de aula em vários municípios/estados/países

1 O livro Mundo em descontrol de Anthony Giddens estuda o conceito e as características do mundo globalizado. Por causa das constantes mudanças provocadas pela globalização este autor chama a sociedade vigente de “**mundo em descontrol**”. Veja mais no livro: GIDDENS, Anthony. Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós. Trad. Maria Luiza X. A. Borges. 4. ed. RJ: Record, 2005.

ao vivo, em tempo real. Como é o caso dos cursos profissionalizantes e superiores na modalidade a Distância. Os chamados cursos EAD (Educação a Distância).

O mundo contemporâneo é caracterizado pela **pós-modernidade** que pode ser observada sob várias óticas. Muitos especialistas estudam o período pós-moderno, tentando conceituar a época em que estamos vivendo. Alguns autores acham que estamos vivendo uma ruptura com a modernidade, já outros acreditam que estamos passando por um período de transição. Por fim, há estudiosos que acreditam que a época moderna já foi superada.

De forma resumida podemos classificar em duas vertentes os estudos da pós-modernidade: a) **a crítica à modernidade**; b) **uma época histórica posterior à modernidade**. Estes estudos são bastante relevantes e dão conta da complexa sociedade em que estamos vivendo caracterizada pelas mudanças aceleradas nas novas tecnologias da informação, pela comunicação de massa, pelo consumo cultural, pelo individualismo, pela fragmentação, pelo pluralismo e pelo ecletismo (LAMPERT, 2005, pp.11-48).

Estas características da época em que estamos vivendo acabam por traçar **um novo perfil da educação**. Este novo perfil tem como base a capacidade crítica da escola de acompanhar as mudanças que a sociedade exige e adequá-las a seus alunos. Esse papel da escola deve ser destacado, pois na atualidade muitas crianças e jovens passam maior parte do seu tempo no convívio escolar.

O ensino contextualizado baseado na experiência humana e na **História local** é a melhor resposta que a escola pode dar frente às várias mudanças da sociedade. Somente dessa maneira as funções sociais da escola serão alcançadas – **transmitir o patrimônio cultural e a formação integral**.

Nesse sentido, o Ensino de História tem uma função social muito importante, na medida em que fornece possibilidades de pesquisa e ensino do patrimônio cultural e da História local.

Para entender estas mudanças no âmbito da educação e o papel do Ensino de História na **mediação** entre estas mudanças e a sociedade, analisaremos três dos sete saberes propostos por Edgard Morin na

obra **Os sete saberes necessários à educação do futuro (2005)**. Neste livro, promovido pela UNESCO, Morin sugere sete saberes indispensáveis para o enfrentamento dos problemas globais da atualidade.

Os saberes coincidem com os capítulos do livro:

As cegueiras do conhecimento:

1. O erro e a ilusão;
2. Os princípios do conhecimento pertinente;
3. Ensinar a condição humana;
4. Ensinar a identidade terrena;
5. Enfrentar as incertezas;
6. Ensinar a compreensão;
7. A ética do gênero humano;

Quadro 1: MORIN, 2005

Dentre os sete saberes necessários para a educação do futuro sugeridos por Morin, vamos estudar aqueles que podem ser mediados pelo Ensino de História. Iniciemos pelo segundo saber – **Os princípios do conhecimento pertinente**, que pode e deve ser utilizado **no Ensino de História**. Nesta parte do livro o **saber local** deve ser entendido em seu **contexto global** e **vice-versa**. Assim, os objetos devem ser entendidos em sua complexidade, em seu conjunto, em seu contexto. Pois é, estas ligações estão de acordo com o **conhecimento pertinente** de Edgard Morin. Ao final deste livro retomaremos este assunto.

Já em **Enfrentar as incertezas**, Morin sugere o ensino das incertezas em várias áreas do conhecimento tais como nas ciências físicas, da evolução biológica e **das ciências históricas**. Essa sugestão deve-se ao fato de sermos ensinados a acreditar que estas ciências são perfeitas. Mas, para o enfrentamento dos problemas da humanidade temos que estar preparados para lidar com a incerteza, com os imprevistos e modificar o curso de seu desenvolvimento. “É preciso saber navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.” (MORIN, 2005, p.16).

No capítulo 6, o autor destaca a importância de se **ensinar a compreensão**, para tanto afirma que a mesma é o meio e o fim da comunicação humana. A compreensão mútua deve ser ensinada em todos os âmbitos, com estranhos e com pessoas conhecidas. Além disso, é necessário também o estudo da incompreensão **em suas raízes**

históricas em suas variantes – racismo, xenofobia, desprezo. Este seria um bom caminho para a prática da educação para a paz.

Os sete saberes propostos por Edgard Morin correspondem a uma crítica à sociedade em que estamos vivendo. Uma sociedade que está em constante mudança e que enfrenta a crise da educação, ambiental e mesmo de identidades. A Sociedade de Informação também é caracterizada pela transição de paradigmas que regem a ciência, do paradigma cartesiano para o paradigma da complexidade.

Na perspectiva do Ensino de História, cabe a indagação: por que o futuro professor de História tem que saber dessa transição de paradigmas, sobre o futuro da humanidade? Porque simplesmente não dá para ensinar História sem conhecer o contexto em que estamos vivendo, pois indubitavelmente a História atua nas diversas temporalidades: passado, presente e futuro.

Mas, retomando a importância da educação para o enfrentamento das questões do mundo contemporâneo, vale destacar que há uma exigência de perfil para o profissional que atua na área de educação. O professor deve estar sempre atualizado, possuir capacidade de liderança, de trabalhar coletivamente com flexibilidade e criatividade. Além dessas exigências, esse profissional deve estar sempre se atualizando de acordo com as novas tecnologias (Lampert, 2005).

Outro ponto relevante a ser pensado é que as crianças e adolescentes têm passado muito tempo de suas vidas na escola. Essa responsabilidade da instituição escolar deve ser compartilhada com as famílias, bem como com os professores. A escola deve ser, portanto, o espaço para o desenvolvimento do currículo que seja capaz de respeitar a diversidade.

O Ensino de História frente à crise da educação

O mundo contemporâneo é caracterizado pelas rápidas mudanças na sociedade e pela transição de paradigmas. Esta transição paradigmática tem como marco a eclosão de várias crises: crise de identidade, crise ambiental, crise na educação. Mas, qual o papel do professor de História diante desta crise? Em que consistiria a crise na

educação? A crise na educação tem sido discutida por diversos autores, inclusive Edgard Morin que propõe os sete saberes necessários a educação do futuro (MORIN, 2005).

Hannah Arendt (1906-1975), uma das maiores pensadoras da contemporaneidade definiu o que seria esta crise. Antes de qualquer coisa ela define o significado de educação e de modernidade. Para a autora, a essência da **educação** é a natalidade, o fato de que seres *nas-cem* para o mundo. Daí seria iniciada uma dupla responsabilidade do educador, a primeira seria com as crianças e a segunda com o mundo (ARENDR, 2005).

A responsabilidade dos educadores com as crianças refere-se aos valores do mundo. Se as crianças não encontrarem através da educação um mundo com valores, tradição, regras e padrões de comportamento, as mesmas estão abandonadas à própria sorte. Já a responsabilidade com o mundo diz respeito, a necessidade de continuidade do mundo, ou seja, as gerações vindouras darão continuidade ao mundo, através da propagação do conhecimento.

Na visão de ARENDR (2005), é inconcebível falar em crise da educação sem falar em crise da modernidade. Resumidamente, para a autora, a crise da modernidade é caracterizada pela quebra de barreiras entre o público e o privado. Esta quebra tem deixado os indivíduos perdidos sem saber a quem recorrer, visto que a esfera pública que antes era bem definida já não os acolhe mais. Em consequência disso, cresce a responsabilidade na família e na escola para a educação de crianças.

No entanto, de forma mais específica, de que maneira o Ensino de História poderia amenizar os efeitos da crise da educação? Para Hannah ARENDR (2005) a crise da educação moderna e a crise da autoridade teriam conexão com a crise da nossa atitude diante do passado. Em outras palavras, a causa da crise da educação moderna seria o **choque** entre o **ato de educar** que demanda **tradição, preservação e transmissão cultural** e as atitudes do homem moderno diante do velho e do passado, através de uma atitude que faz **apologia à mudança, à inovação** (FONSECA, 2008).

Nesse sentido, ensinar História no mundo contemporâneo é

mediar esta tensão constante provocada pelo choque entre **o novo e o velho**, entre a **inovação** e a **tradição**. A História serve, sobretudo, para estudar as tradições, a cultura e a experiência dos seres humanos no mundo ao longo do tempo. Mas, sem dúvida alguma, ensinar História é contribuir para a renovação da educação e para a renovação do mundo, pois como admite Hannah Arendt: “É difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo de modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.” (ARENDR, 2005, p.244)

1.2 Trajetória do Ensino da disciplina História no Brasil

Costuma-se pensar que a disciplina de História sempre existiu. No entanto, nem sempre foi assim. Na História da educação brasileira observa-se que a matéria História sempre esteve atrelada a ideologias e políticas públicas de governos, com o intuito de legitimar o poder político vigente. Vale lembrar que antes a História era ensinada de forma diluída em outras matérias ou estava atrelada à religião como foi o caso da História Sagrada, ou mesmo era ensinada em cursos de formação.

Logo após a independência do Brasil, por volta de 1827, os planos de estudos propostos para a alfabetização para as primeiras letras privilegiavam a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. Os conteúdos trabalhados geralmente abordavam a ideia de nação, civismo e a moral relacionada à Pátria. Nesta época os conteúdos históricos variavam de 3 a 5 anos (BITTENCOURT, 2009).

Ainda no século XIX, há uma grande contribuição de intelectuais, no Ensino de História no Brasil. Com relação à História ensinada nos cursos secundários, é importante destacar as contribuições à teoria do Ensino de História para adolescentes de alguns intelectuais brasileiros que viveram entre os séculos XIX e XX.

Com a instauração da República, várias correntes teóricas passaram a conflitar em torno da “verdadeira” pedagogia da História. Dentre as diferentes vertentes destacaram-se, em São Paulo, Sá e Benevides (1833 – 1901): concilia a ideia de progresso da humanidade

com a restauração das vantagens naturais primitivas; no Rio de Janeiro, João Ribeiro (1860 – 1934): discordava da primeira reforma republicana que substituiu a História descritiva pela História da civilização e Ramiz Galvão (1846 – 1938) e Manoel Bomfim que criticavam as insuficiências dos conteúdos de História da América (FREITAS, 2006).

A crítica de Manoel Bomfim deve-se ao fato deste importante intelectual ter estudado a fundo os problemas da América Latina em sua obra **América Latina, males de origem** (1905). Outra importante contribuição para o Ensino de História nos cursos secundários foi realizada por Sílvio Romero a partir da publicação do livro **Notas sobre o ensino público** que consistia num plano de organização do ensino secundário, através da delimitação das matérias, sua distribuição e método de ensino.

Para aplicação do Ensino de História no Colégio Pedro II, Sílvio Romero pensou: a) a História como matéria do ensino secundário; b) conciliação entre o curso clássico e o de ciências; c) classificou a História como saber científico (FREITAS, 2006).

Este longo percurso percorrido por intelectuais brasileiros na discussão da História enquanto disciplina escolar foi um fator importante para entendermos a partir de tal ponto de vista. Observemos que entre os séculos XIX e XX, a História ainda não existia como matéria. Nem, tampouco, como Ensino superior. Os cursos superiores de História surgiram em 1934 na USP (Universidade de São Paulo) e 1935 na UDF (Universidade do Distrito Federal). As cadeiras de História surgiram inicialmente em cursos não profissionais, tais como: para músicos, damas da alta sociedade, formação de padres e bacharéis em filosofia. Assim, o que se percebe é que o processo de conquista da História se deu de forma lenta e teve a participação de diversos professores e intelectuais neste processo (FREITAS, 2006).

Seguindo ainda o percurso da disciplina História no Brasil, FONSECA (2007) identifica 18 programas referentes às reformas curriculares ocorridas entre 1841 e 1951. Esses programas de ensino foram formulados pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, capital do Brasil à época. Selva FONSECA (2007) utiliza a amostra de três anos para exemplificar como era ensinada a disciplina de História neste

período (1931, 1942 e 1951). Em 18 de abril de 1931, o artigo 10 do decreto nº 19.890 estabelecia para o Ensino de História das primeiras séries em duas horas semanais deveria ser lecionada da seguinte forma:

- 1ª série – História geral – Civilização egípcia até a Grande Guerra/ Revolução russa e suas repercussões;
- 2ª série – História da Antiguidade – Oriente, Grécia e Roma; História da América e do Brasil;
- 3ª série – Idade Média; História da América e do Brasil;
- 4ª série – História Moderna; História da América e do Brasil;
- 5ª série – História Contemporânea; História da América e do Brasil.

Já em 1942, a portaria ministerial nº170 de 11 de junho regulamentou os programas das disciplinas do curso ginasial do ensino secundário. Mais especificamente para o curso de História os programas deveriam seguir a seguinte forma:

- 1ª série – História antiga e medieval (dividida em nove unidades);
- 2ª série – História moderna e contemporânea;
- 3ª série – História do Brasil (Do descobrimento à independência)
- 4ª série – História do Brasil (do primeiro reinado até o Estado Novo).

Em 1951, o programa de ensino passou a ser normatizado através da portaria nº 969, para o curso ginasial – 1ª série (História do Brasil – do descobrimento a fase contemporânea); 2ª série – História da América; 3ª série – História antiga e medieval; 4ª série – História moderna e contemporânea e retomada de História do Brasil. Para o curso colegial, a distribuição da disciplina de História deveria ser feita da seguinte forma: 1ª série – História antiga; 2ª série – História medieval, moderna e do Brasil do descobrimento à monarquia portuguesa; 3ª série – História contemporânea e do Brasil – da independência ao Brasil atual.

Estes três currículos de História foram frutos dos contextos históricos da época. Em 1931, a reforma foi implantada no início da era Vargas e os ensinamentos de História do Brasil e da América aparecem em segundo plano. Já em 1942 a reformulação do currículo de História trouxe a marca do período “getulista”. Esta reforma estava baseada na História do Brasil com ênfase no desenvolvimento econômico e

social, na defesa do território e no progresso nacional. Por fim, a reforma de 1951 coincidiu com o período de pós-segunda guerra mundial e foi marcada pela volta das Histórias do Brasil e da América (FONSECA, 2007).

Na época da ditadura militar, a partir da década de 1970, as disciplinas História e Geografia foram suprimidas do currículo escolar. Isto ocorreu porque o regime autoritário entendeu que essas disciplinas faziam fortes críticas ao regime totalitário. Os professores de História e de Geografia era bastante politizados e ofereceram importante resistência ao regime militar. Os alunos e professores universitários dessas disciplinas na época sofreram fortes repressões sendo imediatamente desarticulados e torturados. Por esse motivo, a formação curricular da maioria das universidades brasileiras é descentralizada, ou seja, as matérias podem ser feitas por estudantes de vários cursos.

Supressão da História: E.M.C., O.S.P.B. e E.P.B.

Os Estudos Sociais surgiram a partir da década de 1930 nas escolas norte-americanas, com o objetivo original de promover a integração entre os indivíduos e a sociedade. Esses estudos possuem como fundamento a psicologia cognitiva. De acordo com esta corrente, os temas sobre a sociedade eram apresentados de forma progressiva a alunos das séries iniciais. Este tipo de estudo está de acordo com os estudos do que hoje conhecemos como História local e, possuía como objetivo também a apresentação da História a partir do contexto: o familiar, o local, o escolar.

Os Estudos Sociais eram compostos por diferentes matérias, tais como: História, Geografia Humana, Antropologia Cultural, Sociologia e Economia. Estas matérias juntas compunham as Ciências morais que justificavam o capitalismo sob o regime democrático americano que favorecia a ação individual e o espírito de competitividade. Estes estudos eram aplicados de forma mais contundente nas séries iniciais, pois os especialistas no assunto acreditavam que este período corresponderia a formação dos valores morais do aluno. Durante a década de 1960, os Estudos Sociais foram ensinados em escolas

“experimentais” ou “vocacionais” (BITTENCOURT, 2009).

Por defender a moral e a formação do cidadão nacional, os Estudos Sociais foi uma disciplina que justificou a supressão das disciplinas de História e da Geografia em Regimes autoritários. Nos anos de 1970, o Ensino de História passou por um processo de forte repressão por causa do regime militar vigente à época. A implementação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais e a consequente exclusão da História e da Geografia no ensino fundamental e a obrigatoriedade das disciplinas E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil) e E.P.B. (Estudo de Problemas Brasileiros) fizeram parte desse processo. Foi através da Lei 5.692/1971 que a área dos Estudos Sociais foi introduzida como obrigatória em todo o sistema de ensino.

O ideário de segurança nacional estava assegurado com a diluição da História e da Geografia na matéria de Estudos Sociais. Esta disciplina tinha como base as datas cívicas, os heróis e a moral. Os principais reflexos dessas mudanças implantadas no regime militar foram: a desqualificação do professor e a desvalorização da História como disciplina.

A desvalorização da História enquanto disciplina foi consequência de duas causas: a implantação da matéria Estudos Sociais e da institucionalização dos cursos de 2º grau (hoje Ensino Médio) especializados. A disciplina Estudos Sociais substituiu as disciplinas de História e geografia, conhecidas por seu alto nível de crítica ao mundo. Com esta medida, a alienação e o ideário de segurança nacional estavam assegurados.

Já o currículo dos cursos de 2º grau especializados, hoje conhecidos como profissionalizantes, não possuíam nem a Geografia, nem a História como disciplinas. Esse 2º grau completo deveria ter mais matrículas do que o 2º grau integral. A desculpa do governo era a falta de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Essa desculpa também foi usada para justificar as licenciaturas curtas.

A exclusão da História dos currículos escolares na época do Regime Militar (1964-1985) demonstra a importância desta como estratégia política do estado. Esta importância ideológica da História

deve-se ao fato da mesma ser capaz de manejar dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio da atuação na memória coletiva (FONSECA, 2007).

A partir dos anos de 1990, as disciplinas História e Geografia voltaram a ser ensinadas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, como disciplinas autônomas em substituição aos estudos Sociais. Outra mudança importante durante a década de 1990 foi a extinção das disciplinas EMC, OSPB e EPB do currículo escolar. Os cursos de licenciatura curta, também foram paulatinamente excluídos.

Já em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional que tem como objetivo o processo de unificação curricular e de avaliação nacionais. Esta lei ainda é a grande referência dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior no Brasil. Por fim, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e que realizaram grandes mudanças na estrutura curricular para o Ensino de História e para a Educação brasileira como um todo.

1.3 Vertentes Historiográficas para o Ensino de História

Talvez, uma das maiores angústias do professor de História seja a desarticulação entre a teoria e a prática. A maioria dos conteúdos estudados nas universidades é totalmente diferente da História contida nos livros didáticos. Uma forma de diminuir ou amenizar este descompasso é o estudo das principais vertentes historiográficas e de que maneira as mesmas são abordadas nos conteúdos e nos currículos escolares. Assim, o professor se tornará mais consciente das correntes teóricas que está trabalhando com seus alunos. Essa consciência poderá facilitar o processo ensino-aprendizagem.

A seguir, as principais tendências da historiografia contemporânea intercaladas das suas aplicações nas propostas curriculares e dos livros didáticos dos ensinos Fundamental e Médio.

Selva FONSECA, uma das maiores pesquisadoras em Ensino de História no Brasil, analisa o tema das correntes historiográficas de

forma cautelosa. Para a autora: “ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas” (FONSECA, 2003, p.39).

A partir do que afirma FONSECA (2003), percebe-se que a identificação das correntes historiográficas é uma tarefa muito importante para o professor de História. Afinal, este profissional atua na área de transmissão de conteúdos e pode, muitas vezes, transmitir “meias verdades” ou visões da História equivocadas ou mesmo ultrapassadas.

As tendências historiográficas podem ser classificadas em duas grandes tendências: Historicismo, História Nova (Escola dos Annales), História Social, História Cultural e História do tempo presente. Além destas tendências historiográficas, há tantas outras Histórias temáticas derivadas da História Nova: História das mulheres, História das crianças, História das religiões, História ambiental, entre outras. O historiador François Dosse, em **A História em migalhas (2003)** faz uma crítica a essa dispersão da História e dos temas históricos sob o risco da História não abordar mais as conjunturas e os processos das Histórias nacionais.

O Historicismo tem como característica principal a narração dos fatos feita pelo historiador através da organização cronológica de documentos. Essa organização deve ser feita a partir dos fatos mais importantes. Essa tendência historiográfica foi inaugurada pelo historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886). Para ele, a História era uma ciência e como tal deveria estar baseada na objetividade.

Essa vertente da História estava baseada na objetividade e neutralidade do historiador, que não deveria emitir nenhum juízo de valor a respeito do que fosse observado através dos fatos históricos. As tentativas de alcançar objetividade, a imparcialidade e a neutralidade dos fatos estavam baseadas na metodologia *positivista*. Esta metodologia era proveniente da corrente chamada positivismo que vigorava no século XIX.

Não obstante, quais as características dessa tendência de abordar

a História? Geralmente os seguidores da corrente historicista narram a História de um país ou local a partir da biografia de grandes políticos como imperadores, militares, reis, governadores, presidentes. É importante lembrar que o século XIX foi um momento importante para a construção das nacionalidades, ou melhor das identidades nacionais. De acordo com o historiador Eric HOBSEBAWM (2002), as tradições tidas como antigas foram na verdade forjadas para criar as identidades nacionais.

A corrente historiográfica do Historicismo esteve atrelada a ideia de nação, pois retratava os grandes feitos de reis e heróis de cada país. Este tipo de versão foi muito útil na época de regimes autoritários como na era Vargas (1930 a 1945) e durante o regime militar. A principal característica do historicismo é a narrativa.

Circe BITTENCOURT (2009) faz algumas ressalvas, ao relacionar o Ensino de História à narrativa empregada pelo historicismo. Segundo a autora, a narrativa é necessária para a compreensão didática da História. Um dos defensores da narrativa é Walter Benjamin (1892-1940). Para este, a narrativa atinge uma amplitude maior do que as informações sucintas do mundo contemporâneo. Então, o que seria narrativa ficcional ou histórica? A narrativa histórica difere da ficcional na medida em que busca aprofundar a realidade a partir do aporte documental e metodológico. Ou seja, o historiador teria como referência um método específico para estudar os documentos a luz de uma teoria.

Seguindo esta corrente crítica, Selva FONSECA (2008) afirma que a tradicional forma de transmissão de valores através da narração foi substituída pela transmissão de informações fragmentadas, atemporais e soltas, mercadorias para uma sociedade de consumo. Ou seja, a preocupação com a contextualização e aprofundamento históricos é colocada em detrimento de Histórias vendáveis que são desarticuladas do compromisso com a produção historiográfica.

BITTENCOURT (2009) faz uma crítica importante a algumas coleções didáticas que consiste na narrativa através de uma História ficcional para atrair a atenção dos alunos. Tal como uma novela, os autores destes livros estabelece **vilões e bonzinhos**, apresentando a

História de forma **maniqueísta**. Este tipo de versão da História, embora mais agradável e mais acessível à memorização não questiona, nem interpreta os sujeitos e suas ações.

Durante o século XX duas escolas históricas surgiram: A escola dos Annales e a História marxista (social). Em 1929, os historiadores franceses fundadores da **Escola dos Annales** (História Nova), Marc Bloch (1866 – 1944) e Lucien Febvre (1878 – 1956), colocaram em xeque a noção de documento, ampliando-a para tudo o que diz respeito ao homem: os eclipses da lua, paisagens e formas do campo.

O contexto histórico de surgimento desta vertente teórica foi marcado pelo Pós-Primeira Guerra Mundial e a quebra da bolsa de valores de Wall Street, em 1929. Nestes tempos, os reflexos da deflação, recessão e desemprego em âmbito mundial impulsionaram questionamentos que valorizaram os setores econômico e social. Portanto, o lançamento da revista **Revue des Annales** refletiu os anseios de uma época cuja política foi relegada ao segundo plano. Assim, também os objetos da História migraram do âmbito político para o econômico e o social (Dosse, 2003).

A proposta da Escola dos Annales era contrapor, com novos estudos, a **História Positivista e Tradicional** calcada na vida de indivíduos, camada superior das sociedades, elites (reis, estadistas, grandes revolucionários) e acontecimentos (guerras, revoluções) ou por instituições (religiosas, políticas ou econômicas). Assim, a *História Nova* (*Escola dos Annales*) emergiu interessada pela massa da sociedade, o anônimo, o coletivo. Para entender esses novos objetos, essa corrente teórica busca manter uma relação interdisciplinar com as ciências humanas, tais como sociologia, psicologia, etnologia e antropologia (Ariès, 1988).

Ao mesmo tempo em que a Escola dos Annales era desenvolvida de forma majoritária na França, o paradigma marxista ia se fortalecendo como conhecimento científico e para a sua aplicação nos estudos históricos. O foco dos estudos marxistas é a estrutura e dinâmica das sociedades humanas. As análises marxistas atrelam de forma **dialética** o passado e o presente.

Esse modo marxista de enxergar a História influenciou

alguns historiadores que também receberam influência da Escola dos Annales. Esses desenvolveram estudos nas linhas de pesquisa de História Econômica e História Social, dentre estes historiadores merecem destaque: Perry Anderson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill (1912 – 2003).

De acordo com Circe BITTENCOURT (2009), a vertente marxista da História teve grande influência no Ensino de História da década de 1970 e ainda influencia os currículos e conteúdos dos livros didáticos. Através do materialismo histórico muitas obras foram elaboradas a partir de conteúdos que tinham como base a História das sociedades pelos modos de produção e pela luta de classes.

O historiador inglês E.P. Thompson (1924 – 1993) dinamizou a crítica marxista e inovou ao atrelar o conceito de classe social ao de cultura. A partir dos debates promovidos por Thompson, os marxistas mais radicais passaram a estudar as lutas e os movimentos sociais das variadas esferas da sociedade. Estes movimentos sociais chamados de Novos Movimentos Sociais trataram de temas como feminismo, ambientalismo, estudantis, etc. Todo este contexto propiciou uma revisão dos estudos históricos e a produção historiográfica ficou voltada para a História dos vencidos, como exemplo: História da criança, História da mulher, História do negro.

Houve uma assimilação desta tendência nos currículos e pela produção didática. No entanto, a incorporação destes conteúdos no Ensino de História sofreu algumas críticas por conta do caráter maniqueísta suscitado, através da História dos vencidos, como a História das mulheres, das crianças, dos escravos africanos ou indígenas americanos (BITTENCOURT, 2009).

A **Nova História** foi outra vertente histórica duramente criticada. Essa corrente foi formada por seguidores da Escola dos Annales e se preocupava com objetos bastante específicos sem proceder numa contextualização histórica mais aprofundada. Esta vertente foi classificada por François Dosse (2003) como a **História em migalhas**, pois a mesma não possuía preocupação política ou estrutural com a sociedade.

Na década de 1980, paralelamente ao desenvolvimento da

História Marxista e da Nova História, surgiram os estudos de História Cultural. Essa vertente aproximou-se dos sujeitos e objetos de investigação da antropologia. Mais tarde, ao atrelar a micro História à macro História transformou-se na Nova História Cultural. Os principais temas estudados por esta vertente são **os povos sem História** como indígenas americanos e escravizados.

A incorporação de estudos de micro e macro História também deve ser um dos objetivos do Ensino de História. Estas relações do micro com o macro também estão presentes em algumas propostas curriculares. Mas, estas exigem a seleção de conteúdos por meio de pesquisas prévias do professor e da articulação da História local à História global.

Ultimamente tem crescido os estudos históricos na área da **História do tempo presente**. O principal objetivo desta vertente historiográfica é analisar questões do presente através da investigação histórica. Assim, o presente é visto como passado ou História imediata. Os pesquisadores desta corrente se sentem comprometidos com o mundo em que vivem.

Mas, o Ensino da História do tempo presente deve ser feito com cautela. Podem ocorrer alguns equívocos que BITTENCOURT (2009) classifica como “pecados capitais” 1 – anacronismo (começar a discutir um tema do presente, cobrando de atores sociais do passado a solução de problemas, não aprofundando a contextualização histórica de cada época); 2 – desconsiderar os contextos que compõem o presente e o passado e classificar o passado como “menos” evoluído que o presente.

Por fim, mais recentemente de acordo com as discussões sobre teoria da História mais atualizadas, as tendências historiográficas vêm sendo classificadas em duas grandes vertentes: **a iluminista** e **a pós-moderna**. A vertente **iluminista** é representada pelo **marxismo** e pela **Escola dos Annales**. Já a vertente pós-moderna é representada pela Nova História que possui como característica os microrrecortes e embasamento teórico em filósofos como Popper, Heidegger, Nietzsche, Foucault, dentre outros. (VAINFAS, 2009).

Para FONSECA (2008), a renovação historiográfica deve ser

repassada cotidianamente em sala de aula. Isso demanda um diálogo mais crítico com vertentes tradicionalmente mais arraigadas como o positivismo histórico (História quadripartida) e o marxismo ortodoxo (sucessão de modos de produção). Estas visões negam a possibilidade construtivista e dialética da História. Mas, o desenvolvimento desse diálogo crítico só pode ser feito através da atualização teórica e historiográfica constante do professor. A partir daí, o professor poderá escolher a opção historiográfica que está intimamente ligada à sua postura diante do mundo, do conhecimento e da educação.

O Ensino de História pode descortinar e despertar várias visões do mundo através do processo ensino-pesquisa em sala de aula. É sobre estas visões de mundo e o seu papel de educador enquanto mediador de várias visões que poderão surgir a partir da aventura do conhecimento.

1.4 O Ensino de História e a leitura do mundo contemporâneo

O Ensino de História, tradicionalmente conhecido pela prática da memorização de conteúdos (“decoreba”), é muito mais do que isto. A mediação dos conceitos históricos por parte do professor pode produzir no espaço da sala de aula sujeitos críticos, conscientes de si próprios e do mundo em que vivem.

A sala de aula é o local onde o conhecimento é produzido, onde o aluno e o professor através do saber histórico criam visões de mundo. O professor é o mediador do conhecimento que é construído a partir da experiência dos homens através dos tempos. As diversas experiências passadas a diante representam o conhecimento e como consequência possibilitam diferentes visões de mundo.

Há diferentes visões de mundo porque o que muda é a ótica de enxergar o fato histórico. Este pode ser observado por diversos ângulos, cabe ao professor de História provocar estas leituras nos alunos. Assim, chega-se à conclusão de que a sala de aula é um lugar de construção do saber histórico que gera uma possível leitura do mundo, ou seja, ensinar História vai além dos limites da disciplina.

Mas, de que maneira é construída uma visão de mundo? Há

vários fatores que podem influenciar a criação de uma concepção de mundo. Em primeiro lugar, enxergamos o mundo a partir de teorias. Sem teorias não temos a possibilidade de enxergarmos o mundo. Como assim? O leitor pode se perguntar, eu não sei teoria alguma e tenho a “minha visão de mundo”, minhas convicções. Acontece que os telejornais, as revistas e até mesmo as telenovelas possuem alguma visão de mundo defendida pelo editor, ou diretor que está embasado em alguma teoria. Do mesmo modo, acontece com a internet e outros meios de comunicação. Na escola, isto também ocorre, no capítulo a seguir, há várias teorias que podem definir o currículo escolar.

No conteúdo anterior, observamos as possíveis versões historiográficas que podem ser trabalhadas em sala de aula. A escolha de uma delas pode reproduzir uma visão de mundo diferente no espaço da sala de aula. Por exemplo, se optar pela vertente marxista abordará a luta de classes, os modos de produção e o viés econômico da sociedade. Já se optar pela História Cultural irá observar as relações existentes entre História e cultura e assim por diante. O importante é que o professor de História não seja um simples reprodutor dos conteúdos do livro didático.

A História escrita carrega visões de mundo, organiza e faz sínteses, carrega aspirações de grupos sociais e nunca será neutra. O saber histórico contido nos livros didáticos e na produção historiográfica são verdades subjetivas e relativizadas. Para entender e ensinar a História é necessário contextualizar os fatos no tempo e no espaço (NIKITIUK, 2004).

Silma do Carmo NUNES (2002) formulou alguns conceitos importantes sobre concepção de mundo no Ensino de História. Para tanto, a autora analisou o Ensino de História em escolas estaduais do ensino fundamental do triângulo mineiro, bem como a produção historiográfica, livros didáticos e a legislação sobre o assunto. Para a análise Nunes utilizou a teoria do materialismo histórico dialético a partir de Antônio Gramsci (1891 – 1937) que é um dos seguidores de Karl Marx (1818 – 1883).

Abaixo segue um pouco da contribuição da autora Silma Nunes (2002), com o **alerta** de que esta é apenas uma das teorias

da concepção de mundo, uma mudança no quadro teórico poderia mudar as conceituações. Isso ocorre porque a teoria utilizada para definir o conceito de concepção de mundo é a teoria marxista, se fosse utilizada a teoria da História cultural, provavelmente os resultados seriam diferentes.

Conceitos importantes de concepções de mundo para o Ensino de História

O entendimento dos conceitos de concepção de mundo é importante para que o futuro professor de História tenha consciência da importância do Ensino de História e do seu papel como mediador entre o aluno e o conhecimento histórico.

Concepção de mundo

Significa a forma como o homem reflete sobre a educação, a sociedade, o conhecimento científico e a organização da cultura e da política. Também pode ser entendido como um conjunto de conceitos que constrói a ideologia do professor.

Concepção de homem

O homem é aquele que se transforma de maneira coletiva através do trabalho na produção material da existência humana.

Conceito de cultura

Através da reprodução e divulgação de uma determinada cultura, professores e alunos constroem uma visão de mundo, de sociedade que acabam por defender.

Quadro 2: Adaptado de NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no Ensino de História*. 2 ed. Campinas: SP: Papyrus, 2002.

Dependendo da visão de mundo, o homem torna-se crítico, consciente ou acrítico, dependendo das suas relações com o mundo, com os outros homens e com as diferentes formas de ver e pensar a sociedade. Da mesma maneira, o professor de História poderá vincular seu projeto pedagógico a sua concepção de mundo, lutando para que a escola possa tornar-se um espaço que contribua para a formação do homem crítico, consciente, no sentido de perceber-se como sujeito da

construção do processo histórico e do conhecimento historiográfico.

Porém, cabe ao professor a escolha de ser um mero reproduzidor do livro didático ou ser um mediador do mesmo. Dependendo da escolha, o professor poderá desenvolver e repassar para seus alunos uma concepção crítica ou acrítica e sua prática pode ser coerente, articulada com o mundo contemporâneo, ou completamente desarticulada, descontextualizada e incoerente.

Os conceitos formulados a partir do processo de pesquisa e de conhecimento devem ser historicizados, contextualizados historicamente, nunca absolutizados. Este cuidado deve ser tomado para que os conceitos não sejam anacrônicos, ou seja, não sejam julgados a partir dos conceitos atuais.

A construção de conceitos no Ensino de História deve levar em conta duas questões: a primeira é o conhecimento prévio do aluno e a segunda é que o aluno a partir do seu conhecimento prévio pode formular seus próprios conceitos de maneira autônoma.

A primeira questão demonstra a importância de se conhecer inicialmente as representações dos alunos, mas ir além desses conhecimentos, pois muitas vezes elas são insuficientes para explicar a realidade. Já a segunda questão que se refere à autonomia do aluno estimula o aluno a ter a sua própria percepção do mundo e isso o torna ativo diante do conhecimento e não mais um mero receptor passivo de informações, como ocorria através do método tradicional de ensino (SCHMIDT E CAINELLI, 2004).

Como podemos observar, ensinar História é muito mais do que reproduzir no quadro alguns pontos do livro didático, ou simplesmente solicitar que o aluno responda alguma atividade sugerida pelo livro didático. **Ensinar História** é um processo complexo que pode **construir visões de mundo**. Assim, o futuro professor de História será responsável pela construção de cidadãos críticos ou não, conscientes do mundo em que vivem, ou não.

No entanto, convém indagar, como construir uma visão de mundo? E, de que maneira repassá-la para os alunos? A resposta a esta questão é bastante simples e está assentada em três pilares: leitura, atualização e boa vontade para aprender. Além disso, a busca

pelo conhecimento teórico, através da atualização acadêmica constante, deve ser algo contínuo, caso se queira ser um bom professor de História.

O estudo e aprimoramento na teoria da educação, do currículo e mesmo na teoria da História, leva a percepção de que há diversas maneiras do professor enxergar o mundo e poderá apresentar as diferentes possibilidades aos seus alunos. De qualquer forma, o **conhecimento teórico-metodológico da historiografia** e as **tendências filosóficas de educação** influenciarão a **visão de mundo** do professor e em consequência a sua **futura prática pedagógica**.

2 - CURRÍCULO: UM INSTRUMENTO DE PODER

Foi-se o tempo em que o professor abria o livro e copiava os assuntos do livro didático de forma indiscriminada. Nos dias atuais, isto ainda ocorre, mas os docentes que insistem nesta prática não são muito bem vistos por colegas, alunos e pela direção das escolas. Mas, o que faz com que os conteúdos a serem trabalhados ao longo de um ano inteiro sejam planejados previamente? O currículo. Este instrumento é definido previamente pela escola ou instituição de ensino e através dele, conceitos e visões de mundo são trabalhados e ensinados pelos professores através da transmissão de conteúdos.

Atualmente, vários eventos de profissionais da educação discutem o currículo, mas nem sempre foi assim. Segundo SILVA (2003) a etimologia da palavra *curriculum* vem do latim que significa pista de corrida e esta corrida acaba por nos tornar o que somos. Deriva do verbo *currere* que vem do latim, correr. Portanto, o significado de curriculum é muito mais uma atividade, uma ação, do que um objeto, um substantivo. Não é à toa que o curriculum percorre toda a nossa carreira, toda a nossa vida.

2.1 Teorias do currículo

O estudo do currículo é muito importante para profissionais que trabalham com a educação. Através do currículo escolhido pela

escola, os professores passam para seus alunos uma determinada visão de mundo. Portanto, a escolha dos livros didáticos e dos objetivos não deve ser feita de forma displicente, mas de forma compromissada. A seguir, serão apresentadas as principais teorias do currículo e de que maneira essas teorias foram influenciadas pelas teorias educacionais ao longo do tempo e inversamente de que maneira as mesmas influenciaram as teorias educacionais. As teorias do currículo são classificadas em: **Teorias tradicionais, Teorias críticas e Teorias pós-críticas.**

As teorias tradicionais do currículo

A primeira teoria do currículo surgiu no início do século XX, como consequência da implantação da disciplina das fábricas no processo educacional. O precursor dessa teoria foi o estadunidense John Franklin Bobbitt (1876-1956) que lançou a obra **The curriculum** (O currículo). Para esse autor, a escola deveria ser organizada tal como uma fábrica, com normas de funcionamento, objetivos a serem atingidos, conteúdos organizados e resultados mensurados. A inspiração dessa teoria tinha como base a administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), por isso os estudos escolares deveriam ser processados como um produto fabril.

O contexto em que a teoria de Bobbitt foi lançada foi bastante específico. Era uma época de industrialização e processos imigratórios e essa teoria do currículo pretendia massificar a escolarização. A proposta de Bobbitt foi bastante aceita na época, pois dava ao ambiente escolar “ares” de cientificidade.

Antes mesmo de Bobbitt, havia outra linha de estudos do currículo, completamente diferente, mais progressista, e baseada na democracia. Esta linha era liderada por John Dewey (1859-1952). Já em 1902, Dewey escreveu o livro: **The child and the curriculum** (A criança e o currículo). A preocupação central de Dewey na obra eram os interesses e as experiências das crianças e jovens no espaço escolar (SILVA, 2003).

Seguindo a linha tradicionalista que via a escola como uma empresa como outra qualquer, outro estudioso chamado Ralph Tyler

consolidou o pensamento de Bobbit. Silva (2003) organiza seus principais ensinamentos a partir de quatro questões básicas:

- Que objetivos educacionais a escola deve buscar atingir?
- Quais experiências educacionais podem ser ofertadas para atingir tais objetivos?
- De que maneira organizar de forma eficiente essas experiências educacionais?
- Como se pode ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Observemos que o primeiro questionamento relaciona-se ao currículo em si, qual o direcionamento a escola deve seguir? A teoria de Tyler (1974) trata especificamente sobre este aspecto, pois os objetivos educacionais devem ser elaborados a partir de atitudes comportamentais.

Todos esses modelos de currículo que são conhecidos como **teorias tradicionais do currículo** surgiram nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. Essas teorias foram uma crítica ao currículo clássico, humanista. Este currículo, que tinha suas raízes na antiguidade clássica, foi sedimentado na Idade Média através do ensino universitário e na Renascença. A base desse currículo humanista era o *trivium* (gramática, retórica, dialética) e o *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). Esse currículo humanista trazia implícita uma teoria do currículo que visava à formação de estudantes nas obras literárias e artísticas clássicas (greco-romana) e no domínio dessas línguas (SILVA, 2003).

Os currículos tradicionais que tem como base os estudos de Bobbit, Dewey e Tyler somente foram criticados a partir da década de 1970. A partir da vertente reconceptualista. Esta vertente é classificada como teoria crítica que será especificada mais adiante.

As teorias críticas do currículo

As teorias críticas do currículo surgiram de maneira simultânea em todo o mundo. Estados Unidos, Inglaterra, França e Brasil, nesses lugares vários intelectuais voltados para a educação começaram

a questionar o real sentido do currículo. Começaram a perceber que os conteúdos ensinados nos estabelecimentos de ensino reproduziam determinadas visões de mundo. Esses currículos da linha tradicional tinham como objetivo principal manter os preconceitos, as desigualdades sociais e o *status quo* das sociedades a que estavam vinculadas.

A partir das teorias críticas do currículo, alguns pressupostos dos arranjos sociais e educacionais são colocados em questão. Nesse sentido, essas teorias pregam a desconfiança, o questionamento e a transformação radical. A maioria dessas teorias tem inspiração marxista.

Tomaz Tadeu da SILVA (2003) organizou uma cronologia das principais obras que colaboraram para a construção da teoria crítica do currículo em várias partes do mundo:

- 1970 – Paulo Freire – *A pedagogia do oprimido*;
- 1970 – Louis Althusser – *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*;
- 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron – *A reprodução*;
- 1971 – Baudelot e Establet – *L'école capitaliste em France*;
- 1971 – Basil Bernstein – *Class, codes and control*, vol.1;
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Ginitis – *Schooling in capitalist America*;
- 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet – *Toward a poor curriculum*;
- 1979 – Michael Apple – *Ideologia e currículo*.

A partir desta cronologia dá para notar que muitas vezes os títulos das obras extrapolam o assunto do currículo. Os primeiros críticos das teorias tradicionais do currículo na França e na Inglaterra pertenciam a áreas de estudo que não eram exatamente a educação. Como exemplo temos a sociologia crítica (Pierre Bourdieu – 1930 - 2002) e a filosofia marxista (Althusser – 1918 - 1990). Já no Canadá e Estados Unidos as críticas foram de fato provenientes da área da educação.

As teorias críticas do currículo podem ser divididas de acordo com as suas filiações teóricas: a fenomenologia, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. A fenomenologia consiste em colocar entre parêntesis os significados tidos como naturais, busca os sentidos

escondidos, as intenções. Como seguidores da linha fenomenológica que estudaram o currículo destacaram-se **Max van Mannen**, **Ted Aoki** (ambos do Canadá) e **Madeleine Grumet** (Estados Unidos).

Para SILVA (2003), a crítica fenomenológica enxerga o currículo como experiência e não como um apanhado de conceitos abstratos, como matérias, disciplinas. Ao mesmo tempo em que o currículo é a experiência entre professores e alunos é também o local de questionamento da experiência.

Já a perspectiva neomarxista de **Michael Apple** consiste em enxergar o currículo a partir das relações de poder. Assim, as questões deste crítico são: De que maneira a divisão social poderia influenciar o currículo? e de que maneira o currículo ajudaria a perpetuar o tipo de sociedade vigente? Quais grupos sociais são beneficiados e quais não são? Quais resistências e conflitos são criados com relação ao currículo oficial? Qual conhecimento é privilegiado no currículo em detrimento de outros?

Na perspectiva da Escola de Frankfurt, o estadunidense **Henry Giroux** aborda a questão do currículo relacionada à cultura popular (especialmente o cinema, a música e a televisão). As obras de Giroux que tratam da crítica ao currículo são: **Ideology, culture and the process schooling (1981)** e **Theory and resistance in education (1983)**. O autor criticou a racionalidade técnica e utilitária do currículo, enxergando o mesmo como local de produção de significados culturais. No entanto, esses significados não estão apenas no nível da consciência (pessoal e individual), mas estão intimamente atrelados às relações de poder e a desigualdade social.

Já o brasileiro **Paulo Freire** não desenvolveu uma teoria específica sobre o currículo. No entanto, o livro **Pedagogia do oprimido (1970)** sintetiza a crítica de Freire ao currículo, a partir do conceito de **educação bancária**. Este conceito enfatiza que a educação é feita a partir do professor que é **ativo** e deposita o conhecimento no aluno que é apenas um receptor **passivo**. Como solução e superação do conhecimento bancário, Freire propõe a educação como um **ato dialógico** que tem como base o diálogo entre professores e alunos. Assim, a partir do diálogo entre as duas partes construiriam dialogicamente

um conhecimento *do mundo* (SILVA, 2003).

Um outro autor que contribuiu muito para a crítica do currículo foi o inglês Basil Bernstein. Para este autor, o conhecimento educacional formal estava assentado em três sistemas de mensagem: O currículo, a pedagogia e a avaliação. Porém, a maior preocupação de Bernstein era os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo. Para Basil, princípios diferentes de controle e de poder definem os diversos tipos de organização do currículo. Além disso, o estudioso classificou o currículo em integrado (interdisciplinar) e o currículo tipo coleção (disciplinar) (SILVA, 2003).

Para finalizar, um conceito importante é o **currículo oculto** que foi desenvolvido por estudiosos das teorias críticas do currículo, como Samuel Bowles e Herbert Ginitis. De acordo com SILVA (2003), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (p.78).

As teorias pós-críticas do currículo

As teorias pós-críticas do currículo referem-se às exigências do mundo contemporâneo. Assuntos como o multiculturalismo, as relações de gênero e a pedagogia feminista, as relações étnico-raciais, a teoria *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo. O multiculturalismo será abordado de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

Mas, antes vamos às noções gerais das teorias pós-críticas e de suas propostas para inserção no currículo. Tanto as relações de gênero, a pedagogia feminista e a teoria *queer* inicialmente questionaram o acesso à escola de grupos excluídos como mulheres e homossexuais. A questão feminista e de gênero (que significa aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual) questionam formas de desigualdade que estão presentes no currículo e que vão além das desigualdades econômicas. A ausência de estudos da mulher no currículo é o principal foco de reivindicação.

Já os estudos da teoria *queer* é uma radicalização do movimento

feminista recente e tem como objeto de estudo os gays e as lésbicas. Estes estudos surgiram nos Estados Unidos e Inglaterra e o principal objetivo desta corrente é complicar a questão da identidade sexual. Perturbar, questionar a tranquilidade da “normalidade” (SILVA, 2003).

Por fim, as teorias *pós: pós-colonialista, pós-estruturalista e pós-modernista* e suas relações com o currículo. Todas estas teorias pretendem estudos para além dos seus sufixos. A teoria pós-modernista coloca em dúvida a autonomia, o centramento e a soberania do sujeito moderno e é um movimento que se opõe ao modernismo. Conforme Freud e Lacan o sujeito pós-moderno é fragmentado e dividido. Assim, o pós-modernismo também critica as teorias críticas que tem sua base teórica na modernidade.

Os estudos pós-estruturalistas são um pouco mais contraditórios, pois são ao mesmo tempo uma continuidade e uma transformação ao estruturalismo². Derrida, um dos estudiosos do pós-estruturalismo expõe alguns binarismo existentes no currículo que deveria ser combatido. Masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico.

Encerrando as perspectivas pós-estruturalistas do currículo, os estudos pós-colonialistas revisitam e criticam a abordagem colonialista nos currículos. O grande objetivo desta vertente é examinar as relações de poder existentes entre as metrópoles europeias e suas colônias na época moderna. Além disso, o pós-colonialismo vai buscar as raízes da expansão imperial europeia para enxergar as relações de poder econômico entre colônias e metrópoles.

Para SILVA (2003), a grande contribuição da corrente pós-colonialista, da mesma forma que as correntes pós-moderna e pós-estruturalista, é o **questionamento** das relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual posição de privilégio.

A partir do estudo das teorias do currículo observa-se que as relações de poder estão explícitas ou implícitas na escolha dos

2 Movimento teórico com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure entre as décadas de 1950 e 1960. (SILVA, 2003, p. 118).

currículos. Portanto, vale à pena refletir sobre que conhecimento pode ser ensinado em detrimento de outro. A seleção de conteúdos para o currículo não deve ser feita de modo aleatório, pois uma escolha pode privilegiar uma questão e omitir tantas outras. Abaixo veja a tabela que mostra as principais teorias do currículo e a respectiva implicação de cada escolha.

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução social e cultural	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Tabela 1: As Teorias do currículo, adaptado de: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

2.2 Seleção de conteúdos para o Ensino de História

Após o estudo das teorias do currículo, observamos que a seleção de conteúdos para o Ensino de História não pode ser feita de forma displicente. Sabemos que, como outro tipo de conhecimento, a História possui vertentes teóricas que são denominadas vertentes historiográficas. Portanto, não basta selecionar os conteúdos, mas conhecer as implicações que tal escolha poderá provocar.

Há uma gama de possibilidades para a seleção de conteúdos que podem ser trabalhados no Ensino de História. Na verdade, o professor consciente deve realizar uma equação que consiste em combinar

fatores importantes. Em primeiro lugar, o professor deve saber qual o projeto pedagógico da escola, saber qual “currículo” a escola emprega. Assim, o docente saberá dos projetos interdisciplinares a serem implantados ao longo do ano letivo através do calendário escolar.

Outros instrumentos importantes que o professor de História do Ensino Fundamental ou Médio pode contar para a seleção de conteúdos são os **PCN's** (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN's)**. Os PCN's foram lançados em 1997 e as OCN's em 2006 pelo Ministério da Educação com o intuito de sugerir que conteúdos podem ser abordados e com quais objetivos.

Por fim, outro elemento que entra na equação dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula é o livro didático que deve servir de ponto de partida para as aulas. Ou seja, as aulas devem ser previamente planejadas a partir do projeto pedagógico da escola, dos PCN's e do livro didático. Além disto, o professor deve estar sempre atualizado frente as novas tecnologias da informação e de acordo com a renovação da produção historiográfica.

Neste conteúdo trataremos da seleção a partir dos PCN's. Além disso, serão apresentadas considerações relevantes de especialistas sobre o assunto, bem como conceitos históricos essenciais que podem ser trabalhados em sala de aula.

Os conteúdos de História nos PCN's: Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos

Os PCN's sugerem para as séries iniciais do Ensino Fundamental o eixo temático: História local e do cotidiano. Para tanto, os conteúdos tratam de diferentes Histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, através de diferentes temporalidades.

O objetivo do estudo da História local é despertar no aluno a capacidade de observar seu entorno, sua comunidade, seu bairro, sua família e a partir disto verificar as relações econômicas e sociais existentes no momento atual e em outros tempos. Assim, fica mais fácil para o aluno se identificar com a História.

As principais temáticas sugeridas pelos PCN's para as séries iniciais do Ensino Fundamental são: a família, a escola, a comunidade e os indígenas. Nos Parâmetros Curriculares são sugeridos alguns conteúdos que podem ser trabalhados em todas as temáticas, ou seja, são comuns. Estes conteúdos são na verdade procedimentos metodológicos de trabalho para as temáticas. Esses procedimentos favorecem a construção de noções históricas. Abaixo segue um quadro com os conteúdos a serem trabalhados pelos alunos com a orientação pedagógica do professor:

- Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.);
- Análise de documentos de diferentes naturezas;
- Troca de informações sobre os objetos de estudo;
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico;
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados;
- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.;
- Conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

Quadro 3: metodologia para o Ensino de História no Ensino Fundamental

Já para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, os PCN's sugerem como conteúdo o eixo temático: História das organizações populacionais. Para as séries do segundo ciclo (4º e 5º ano – antigas 3ª e 4ª séries), o ponto de partida continua sendo a História local: família, comunidade, escola; no entanto, os alunos destas séries devem aprender a relacionar suas realidades locais com coletividades diferentes, pertencentes a outros locais.

Assim, a partir das problemáticas locais os professores de História poderão ampliar a visão de mundo dos alunos porque os problemas locais também ocorrem em outros locais diferentes no estado, no país e no mundo, bem como em tempos diferentes. Assim, as noções de espaço e de tempo vão sendo observadas a partir de uma ótica mais complexa.

Outra perspectiva que os PCN's sugerem é o alargamento de fronteiras espaciais e temporais para que o aluno sinta-se pertencente a uma comunidade maior, como classes sociais, etnia, gênero,

culturas e nacionalidades. Para atingir estes objetivos, são sugeridas como temáticas: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, organizações políticas e administrações urbanas, organização histórica e temporal.

Os conteúdos para o segundo ciclo do ensino Fundamental são os mesmos do primeiro ciclo. Ou seja, os procedimentos metodológicos de ensino das temáticas são as mesmas e consiste no trabalho com fontes históricas e o estabelecimento de relações entre a comunidade local e outras sociedades através dos tempos.

Os conteúdos de História nos PCN's: Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos

À medida que as séries vão avançando, os conteúdos sugeridos pelos PCN's para o Ensino de História vão ficando mais complexos. Para o terceiro ciclo que corresponde aos 6º e 7º anos (antigas 5ª e 6ª séries) é sugerido como eixo temático: **História das relações sociais, da cultura e do trabalho**. Este eixo se desdobra em outros dois temas: **as relações sociais e a natureza e as relações de trabalho**.

Como conteúdos a serem trabalhados pelos professores do terceiro ciclo, a partir do eixo temático e seus subtemas, os PCN's sugerem o estudo de:

- Questões sociais relacionadas à realidade dos alunos;
- Acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo;
- Discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais;
- Abordagens históricas e suas aproximações e diferenças;
- Conceitos históricos e seus contextos.

Quadro 4: Metodologia para o 3º ciclo do Ensino Fundamental

Os PCN's fazem uma sugestão de aplicação metodológica dos conteúdos para o Ensino de História do terceiro ciclo do Ensino Fundamental a partir de alguns procedimentos, tais como: pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão e atitudes que envolvem comprometimento, ética, respeito e colaboração.

Já para o quarto ciclo que compreende os 8º e 9º anos (antigas

7^a e 8^a séries), os PCN's sugerem como eixo temático: **História das representações e das relações de poder**. Este eixo desmembra-se em outros dois subtemas: **Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo**.

O eixo temático para o quarto ciclo instiga nos alunos a reflexão sobre as relações de poder existentes na História do Brasil e do mundo. Este tema não é tão óbvio de ser apreendido e demanda alguns conceitos que devem ser explanados pelo professor, como é caso do conceito de representação. Outro tema interessante é a associação entre temas atuais com o passado, pois na História as reflexões partem do presente para a melhor compreensão do passado.

Na verdade os PCN's, em todos os ciclos, apenas sugerem os conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores em sala de aula, ou seja, são apenas possibilidades que podem ser aumentadas pelo professor.

Os conteúdos de História nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Para o Ensino Médio não há PCN's, mas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. São três livros virtuais disponíveis no site do MEC: vol.1 – Linguagem, códigos e suas tecnologias, vol.2 – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; vol.3 – Ciências Humanas e Tecnologias. O volume 3 da série fornece orientações para a disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

A escolha de conteúdos de História para o Ensino Médio é muito mais complexa do que no Ensino Fundamental. Por conta da complexidade que a disciplina vai adquirindo e até mesmo por causa da proposta interdisciplinar da educação seria muito difícil enquadrar o saber histórico em conteúdos, esta tarefa seria responsabilidade de cada professor, pois se trata de uma tarefa muito subjetiva. Esta subjetividade deve-se ao fato da escolha de conteúdos ser feita a partir do posicionamento teórico-metodológico do professor ou mesmo sua escolha didático-pedagógica. Portanto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apresenta como parâmetros **conceitos históricos**

estruturadores que sustentam o conhecimento histórico e podem ser trabalhados na prática pedagógica diária do professor. Os conceitos sugeridos são: **História; processo histórico; tempo (temporalidades históricas); sujeitos históricos; trabalho; poder; cultura e memória e Cidadania.**

Como observamos, é imprescindível para o professor de História do Ensino Médio o domínio dos conceitos históricos estruturadores explanados acima. Através desses conceitos a prática pedagógica fica mais ligada a produção historiográfica e fica mais fácil atingir as competências e habilidades propostas para o Ensino de História. No próximo conteúdo, será destacada a importância do livro didático para o Ensino de História.

2.3 Livro didático: usos e abusos

O livro didático é o principal instrumento no processo ensino-aprendizagem. A realidade social das escolas públicas brasileiras é baseada no pouco acesso dos professores às mídias de última geração como o *datashow*, por exemplo. O livro didático é condenado por alguns estudiosos do Ensino de História, mas bom ou ruim ele ainda continua sendo um meio de informação e conhecimento para muitos alunos.

Mas, para entender melhor o papel do livro didático no Ensino de História nada melhor do que o estudo da trajetória histórica da massificação do livro didático. Este breve histórico irá abordar também a política editorial do livro didático no Brasil. O leitor sabia que muita gente pode interferir na formulação do livro didático? Que pais, diretores de escola e editores podem pressionar os escritores para que o livro mude? Que o livro didático em geral está vinculado a uma lógica de mercado? Para ser bem aceito o livro precisa ser bastante vendido? Pois é, a partir de agora vamos esclarecer isso e mais, confirmar o papel do livro didático como um importante instrumento do processo ensino-aprendizagem.

A discussão sobre o livro didático deve ser ampla, pois esta vai além da sua utilidade óbvia enquanto instrumento da educação.

Atualmente, os meios de produção do conhecimento ampliaram-se bastante, sobretudo, pelo aumento dos meios de comunicação de massa: TV, jornais, internet, revistas, livros, blogs e outros. Portanto, o estudo do livro didático de História deve levar em consideração diversos fatores.

O processo de massificação da educação no Brasil coincidiu com o processo de modernização dos produtos culturais que se deu entre as décadas de 1960 e 1970. Os livros didáticos passaram a ser consumidos em massa pelas escolas com o incentivo do Governo Federal e da indústria editorial brasileira. Neste período, novos programas curriculares foram implantados e foi assim que o livro didático transformou-se no currículo e no saber das escolas.

Foi ainda no contexto da década de 1970 que surgiu um instrumento importante de regulação e distribuição do livro didático o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que foi gerenciado pela Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático. O objetivo do PNLD era, inicialmente, a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas primárias e secundárias e com descontos nos preços para as universidades.

O processo de massificação do ensino e da cultura esteve intimamente ligado a reforma educacional de 1971 que foi realizada através da indústria cultural e da educação escolar. Esse projeto de massificação do ensino tinha como base o modelo de desenvolvimento, os ideais de segurança nacional que estavam atrelados aos interesses de multinacionais no Brasil e na América Latina (FONSECA, 2008).

As décadas de 1980 e 1990 foram determinantes para que a indústria editorial brasileira crescesse e patrocinada pelo governo conseguiu se colocar entre as melhores do mundo ao lado de países como Japão e França. A indústria editorial brasileira vai além da publicação de livros didáticos estendendo-se a vários setores da vida cultural do país.

Alguns pesquisadores do livro didático de História colocam como grande questionamento o fato do livro didático ser o “único” definidor de conteúdos e apontam como solução a utilização de outros recursos didáticos em sala de aula. Selva Fonseca, no entanto,

faz algumas considerações importantes. Primeiro, ela trata do caráter simplificado que o livro didático possui, pois para ser mais didático precisa mesmo priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros. O segundo ponto refere-se à ideia de **toda a História da humanidade** disseminada como a ideia mais correta para um livro mais completo. E aí novamente o conhecimento é cortado e simplificado, esta simplificação demanda a exclusão de assuntos importantes.

Nos estudos acadêmicos, esta exclusão pode ser recuperada através de estudos mais aprofundados sobre determinados assuntos. Já de acordo com a lógica do livro didático a exclusão de ações e sujeitos é algo permitido em nome da simplificação. A partir da década de 1980, este cenário mudou e a indústria do livro didático passou por uma dupla renovação: 1) a revisão dos livros didáticos a partir das pesquisas acadêmicas e 2) o lançamento de livros paradidáticos.

A partir do estreitamento da relação entre as editoras e os setores acadêmicos o livro didático de História foi revisto, conceitos foram reformulados a partir da nova produção historiográfica. Assim, os novos intelectuais que precisavam se estabelecer encontraram um bom retorno financeiro e maior visibilidade através da mídia para a consolidação de suas carreiras.

Já os livros paradidáticos foi uma solução encontrada para a publicação de trabalhos acadêmicos. Na década de 80 e 90 a venda destes livros foi bastante ampliada e os historiadores do setor acadêmicos atraídos pela lógica de mercado trataram de socializar o conhecimento dito “erudito” (FONSECA, 2008).

Foi exatamente no contexto da década de 1980, no contexto de redemocratização do país que foi estabelecida uma política de distribuição do livro didático. A partir do decreto federal 91.542 de 19 de agosto de 1985 foi instituído novamente o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Através desse programa o professor foi incorporado ao processo de escolha e avaliação do livro didático.

O processo de avaliação do Livro didático de História

O PNLD começou a realizar a avaliação de livros didáticos em

1996 através de uma equipe de especialistas. Este processo de avaliação durante o transcorrer dos anos foi marcado pelo confronto de interesses e críticas. A partir daí ficou acertado que a compra de livros didáticos com verbas públicas em todo o território brasileiro ficaria condicionada à prévia avaliação. Com o transcorrer dos anos os critérios de avaliação foram melhorados através da incorporação de olhares múltiplos, leituras e críticas realizadas ao próprio programa. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Com relação aos livros didáticos de História, especificamente para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano, antigas 5ª a 8ª séries), três programas elaboraram a avaliação de forma distinta, 1999, 2002 e 2005. Num primeiro momento, em 1999, cada volume era avaliado separado da coleção, o que acarretava conflitos com relação à diversificação no processo de escolha. Em 2002, os livros passaram a ser avaliados por coleção e, além disso, passaram a ser classificados através de estrelas e menções discriminatórias. Já em 2005, os livros apareceram classificados por ordem alfabética e o processo de avaliação também foi aprimorado.

O processo de avaliação dos livros didáticos de História realizado por mais de uma década trouxe benefícios para o Ensino de História. Isso ocorre porque há alguns critérios de exclusão das obras didáticas que promoveram um cuidado maior por parte de autores e editores, merecem destaque os critérios: veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia; incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e o que foi apresentado na obra; existência de erros de informação, conceituais ou desatualizações graves. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Se uma coleção didática ou livro não constar no Guia publicado pelo MEC acarreta em prejuízos financeiros terríveis para as editoras. Algumas editoras chegam a fechar suas portas ou se fundir com outras maiores. Esse processo democrático de avaliação faz com que ocorram avanços e atualizações e readequações importantes no mercado editorial. No entanto, há todo um jogo político que monopoliza a escolha de algumas editoras em detrimento de outras. Há, portanto, um forte fator de dependência financeira entre o setor editorial

brasileiro e os subsídios governamentais provenientes do PNL D.

Diante do processo de escolha das coleções de livros didáticos de História promovida pelo PNL D, qual seria o papel do professor neste processo? O Guia de Livro Didático 2011 sugere que o professor fique atento aos seguintes critérios de avaliação:

- A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes;
- O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional;
- A qualidade pedagógica e didática das coleções;
- A qualidade do manual do professor;
- A correção das informações apresentadas aos estudantes;
- A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção.

A partir destes critérios de avaliação, observa-se o papel fundamental do professor no processo de escolha do livro didático. Mas, para escolher bem é necessário estar bem formado e atualizado. O professor pode enxergar o livro didático como um importante auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas nunca como único recurso. A escolha do livro didático também deve estar articulada com o projeto pedagógico da escola, o que demanda uma articulação do professor com a parte administrativa da escola.

A escolha de uma coleção que não condiz com o projeto pedagógico da escola pode ter como consequência alguns problemas graves que para o professor. Existem livros que retiram toda a autonomia do professor, como os que sugerem a realização de atividades sem o auxílio do professor, ou faz a sugestão de atividades no meio do capítulo quebrando a sequência lógica do pensamento.

Outros exemplos do cuidado que o professor de História deve ter com relação à escolha dos livros diz respeito à solicitação de pesquisas e entrevistas. Muitas vezes os exemplares não solicitam o auxílio dos professores dirigindo-se diretamente aos alunos. Estas atitudes retiram a autoridade do professor e incitam os alunos a desenvolver pesquisas históricas sem nenhum preparo teórico-metodológico. Portanto, é melhor escolher coleções de História que sugiram

o auxílio do professor no desenvolvimento das atividades.

Para finalizar, é importante ressaltar a relevância do uso livro didático em sala de aula. No entanto, o uso exclusivo do livro didático como recurso didático pode deixar as aulas chatas e enfadonhas, uma sucessão de eventos sem conexão com a realidade. Não se pode restringir o currículo e conhecimento da sala de aula ao livro didático. Para que isso não ocorra, uma sugestão é a utilização de fontes históricas e outros recursos didáticos como vídeos, filmes e músicas. No entanto, o maior desafio do professor de História com relação ao ensino tem sido o de diversificar as fontes históricas em sala de aula, pois isto requer uma atitude crítica diante do conteúdo proposto.

Para Selva FONSECA (2008) os extremos sobre o livro didático é perigoso: nem o livro de História deve ser o único recurso didático, nem deve ser visto como “bode expiatório” de todos os males do Ensino. Para aqueles que querem diversificar, a autora alerta para a necessidade de textos complementares, pois o texto escrito é uma importante ferramenta para o processo ensino-aprendizagem.

Destacamos a provocação feita por Selva Fonseca (2008):

Nesse sentido, deixo como “provocação” a necessidade de rebeldia e ousadia contra a submissão ao livro didático. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica. O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re) construção da História (FONSECA, 2008, p. 56).

Como podemos observar, o livro didático é um objeto cultural complexo regido por alguns fatores determinantes, pois o mesmo pode ser visto como: mercadoria (mercado editorial), suporte de conhecimentos (currículos educacionais), suporte de métodos pedagógicos (sugestões de exercícios, atividades, pesquisas) e um veículo de sistema de valores (ideologias). Portanto, escolher o livro didático é uma questão política e estratégica que envolve o comprometimento do professor com a formação do aluno.

2.4 Ensinar História na Sociedade de Informação: várias

temporalidades

Nesta primeira parte do livro, observamos que o Ensino de História no mundo contemporâneo está associado às teorias ligadas à educação, ao currículo e às próprias teorias historiográficas. Não se pode ensinar História no mundo atual sem atentar para estes três fatores que juntos determinarão como serão suas aulas.

No entanto, ensinar História no mundo contemporâneo, na chamada Sociedade de informação, não é algo tão simples. Além de dominar as teorias da educação, do currículo e da História, o professor de História deve estar sempre atualizado, lendo revistas, acessando sites na internet, fazendo cursos de aperfeiçoamento na área de educação e da História. Esta atualização é necessária por causa das constantes mudanças no mundo que também acaba por mudar o curso da História.

Nesse sentido, o presente é a instantaneidade que muda a todo momento. Então, na sociedade contemporânea qual seria o papel da História? Qual o papel do historiador? Quais os limites das várias temporalidades: passado, presente e futuro? E qual o papel do Ensino de História no século XXI? Para responder a essas questões estudaremos a seguir a relações entre o passado, o presente e o futuro e a História e a relação entre Ensino de História e o mundo virtual.

História: relações entre o passado, o presente e o futuro

Para muitas sociedades, o passado é considerado um **padrão** para o presente. Muitas gerações copiam suas predecessoras. No entanto, quando ocorre uma mudança social, o passado deixa de ser padrão para o presente e passa a ser no máximo modelo para esse. O **passado** pode, inclusive, **ser rejeitado** quando a **inovação** é identificada tanto como inevitável quanto socialmente desejável, quando representa progresso.

Quando a inovação acontece deixamos o passado de lado e incorporamos o novo, mas assim mesmo o passado tem a sua função. E nisso consiste a tarefa do historiador – a **investigação histórica**, pois a mesma é necessária para a solução deste ou daquele problema do

presente ou do futuro, porque procura saber **o que de fato** aconteceu.

Eric HOBSBAWM (2008) afirma que as relações que os seres humanos estabelecem com relação ao presente, ao passado e ao futuro são indispensáveis. Isto ocorre porque nos situamos num *continuum* de nossa própria existência, por esta razão cultivamos o passado através de álbuns de fotografias. Atualmente temos até álbuns digitais expostos em blogs e redes sociais na internet.

A contribuição que a História tem a dar à sociedade contemporânea refere-se a uma combinação entre experiência histórica e perspectiva histórica. No entanto, é necessário fazer uma ressalva com relação a este aprendizado da História, pois duas forças turvam a visão para este aprendizado: uma seria a abordagem a-histórica, manipuladora de soluções de problemas que se vale de dispositivos mecânicos, a outra é a distorção sistemática da História para fins irracionais. Ou seja, devemos aprender com a experiência histórica, mas não enquadrá-la como modelo ou solução para problemas do presente ou do futuro.

O Ensino de História e o mundo virtual

Nos últimos dez anos o que parecia difícil aconteceu, as inovações tecnológicas tornaram-se populares. No momento presente o acesso a câmeras fotográficas digitais, a scanners, notebooks está cada vez mais fácil. Estes avanços no campo da informática tem facilitado a vida do professor e pesquisador de História.

O Ensino de História agora está modificado, através da internet o acesso a dados, fontes e catálogos de museus, bibliotecas e arquivos, assim como imagens e textos destes acervos facilitam a inclusão de fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem. Adicionado a isto, há uma infinidade de grupos e comunidades na internet discutindo o conhecimento histórico, produzindo fóruns, artigos, permitindo, assim, o intercâmbio de informações entre pessoas fisicamente distantes.

No entanto, apesar desta explosão de possibilidades para o ensino e para a pesquisa, as ferramentas computador e internet devem

ser utilizadas com cautela. Para utilizar estas ferramentas, principalmente no Ensino de História, é necessário pensar previamente qual o objetivo dessa utilização.

O uso de computadores tem sido bastante satisfatório nas relações com o saber histórico, tanto na pesquisa quanto no ensino. Na pesquisa, o acesso às fontes históricas, bem como o processamento de textos através de scanners e máquinas digitais tem facilitado e muito a vida dos historiadores. Muitas vezes, o historiador não tem tempo para pesquisar no Centro de pesquisa uma série muito grande de documentos, uma solução é fotografar o que potencialmente pode interessar e fazer a pesquisa posteriormente a partir da leitura dos arquivos.

Através do uso de **laptops** e **notebooks** ou mesmo **netbooks**, ao invés de sintetizar os textos na própria instituição de pesquisa, o historiador contemporâneo pode realizar pesquisas sem permanecer muito tempo nos arquivos de bibliotecas e instituições de pesquisa. A maioria das instituições de pesquisa no Brasil permite o uso de câmeras fotográficas digitais, além disso, também disponibilizam edições de impressos (jornais, periódicos e revistas), manuscritos e iconografia digitalizados para a venda. Estas facilidades tem tornado a pesquisa muito mais rápida, objetos de pesquisa que poderia levar semanas, meses ou anos para serem pesquisados podem ser pesquisados em alguns dias.

Além da facilidade no acesso à documentação há uma outra característica marcante da ligação da pesquisa histórica às tecnologias da informação. Os avanços em **softwares** como *access*, *excell* permitem ao historiador fazer pesquisas com um volume maior de fontes que permite a tabulação dos dados.

Outro fator de extrema relevância é a possibilidade de redes de contatos que o historiador pode fazer com estudiosos de sua área de interesse. Há sites de associações de Pesquisa, Fóruns, grupos de estudos e comunidades virtuais que estimulam e dinamizam o conhecimento histórico. A troca de e-mails em congressos permite o recebimento de informativos e eventos agendados e o mais importante: **o intercâmbio de conhecimentos**, sugestão de bibliografias e até mesmo

o envio de fontes por meio digital.

Estes avanços das tecnologias da informação são muito importantes para o avanço das pesquisas históricas e da produção historiográfica. No entanto, é necessário fazer uma ressalva, de nada adianta realizar pesquisas sem saber **o que** e **como** pesquisar. Existem tarefas que são próprias do historiador: a seleção, a leitura e a síntese das fontes, a escolha do método e da teoria pertinentes à pesquisa e o plano de redação e a escrita histórica. Nenhum computador poderá executar estas tarefas que são indispensáveis a um historiador comprometido com seu trabalho.

Os avanços no acesso e no uso dos computadores também têm um reflexo muito importante no Ensino de História. Um ponto bastante relevante é a multiplicidade de **sites didáticos de História**³, muitas vezes estes reproduzem os assuntos contidos em livros didáticos de forma esquematizada sem uma reflexão. Muitas vezes, as informações contidas nestes sites tentam abordar “toda a História da humanidade” sem nenhum aprofundamento teórico.

Outra crítica importante sobre o acesso e a utilização do computador como ferramenta é a banalização das pesquisas. Muitas vezes o professor solicita uma atividade a seus alunos nos laboratórios de informática de forma descontextualizada ou mesmo não planejada, a busca de dados sobre personalidades históricas sem uma atividade reflexiva. Dessa maneira, a pesquisa na internet fica vazia e a busca de dados transforma-se numa atividade mecânica e sem propósito.

Uma sugestão é a utilização de temas e a articulação das pesquisas solicitadas aos alunos com os assuntos ensinados em sala de aula. Além disso, o debate do que foi pesquisado pode favorecer a construção do conhecimento em sala de aula.

Ainda relacionando a pesquisa ao ensino, é possível também que o professor de História suscite nos alunos o interesse por questões controvertidas através do esclarecimento dos fatos a partir de visões historiográficas diferentes. Os sites de museus, arquivos, bibliotecas e instituições ligadas à pesquisa histórica podem ser visitados

3 Visite alguns sites: <http://www.sobenh.org.br/>, <http://educacao.uol.com.br/historia/>, <http://revistaescola.abril.com.br/>.

virtualmente pelos alunos como atividade complementar após uma visita prévia no local.

Apesar de muitos sites de instituições como museus exibirem uma ideia de como são os materiais, nada pode substituir a fruição. A emoção de ver um quadro ao vivo é muito diferente da emoção despertada pela reprodução da mesma tela num livro ou num site. Ver um rio, ou uma floresta por foto num livro também é muito diferente de tomar banho num rio ou atravessar uma floresta fazendo trilha com amigos.

Por mais óbvio que pareça, as atividades promovidas de maneira virtual **não podem ser realizadas sem reflexão e não substitui** de maneira alguma **o contato entre o professor e o aluno**. Este contato pode ser muitas vezes até virtual, como é o caso dos cursos Superiores em História na modalidade EAD. Mas, qualquer que seja a modalidade do ensino, presencial ou a Distância, nada substitui o contato com os livros e a mediação que o professor faz do conhecimento histórico para que os alunos possam aprender o que está sendo ensinado.

Podem parecer até algo inusitado, mas trabalhar com a História através dos avanços das tecnologias da informação exige um preparo do professor com relação às temporalidades. Passado, presente e futuro se misturam: um documento do século XV que pode ser pesquisado através do desenvolvimento de um raio infravermelho. É muito importante que o professor de História nessa sociedade de informação esteja muito preparado para lidar com as inovações, com os problemas do presente, mas principalmente com o estudo e a compreensão do passado.

PARTE 2

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS E PRÁTICAS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3 – TEMAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Durante muito tempo a História ensinada era a História chamada quadripartida: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Esta divisão da História era baseada numa visão eurocêntrica e positivista da História. Mais recentemente, a partir da década de 1990, com a sugestão dos PCN's, em 1997, e com a avaliação do livro didático pelo PNDL algumas coleções didáticas de História passaram a apresentar a divisão de conteúdos a partir de temáticas.

Para o Ensino Fundamental os PCN's sugerem o Ensino de História dividido por eixos temáticos recorrentes a vários assuntos como um recurso didático auxiliar ao livro didático. Mas, antes de estudarmos as temáticas para o Ensino de História convém um esclarecimento sobre a diferença entre História Temática e História por Eixos temáticos. (BITTENCOURT, 2009).

A História temática é a História produzida por historiadores a partir de temas: História Cultural, História do Tempo presente, História social, História do negro, História das mulheres etc. Além disso, a História temática é produzida em ambiente acadêmico, a partir da investigação de objetos de estudos. Isso não quer dizer que a leitura dessas obras historiográficas seja proibida ao professor de História ou que a mesma não possa ser ensinada.

Mas, para ensiná-la é necessário que o professor a transforme em material didático. Já a História por eixos temáticos ou temas geradores foi criada como alternativa a impossibilidade de se estudar toda a “História da humanidade”. Dessa maneira, a História ensinada por sugestão dos PCN’s é aquela organizada a partir de recortes dependentes das problemáticas do presente. Além disso, os temas propostos pelos PCN’s de História podem ser articulados aos temas transversais: meio ambiente, trabalho e consumo, ética, pluralidade cultural, saúde e educação sexual.

Dito isso, neste tema veremos as propostas dos PCN’s aos temas transversais e estudará propostas interdisciplinares e didáticas para o Ensino de História: História e Meio Ambiente, História e Multiculturalismo e História e Museus.

3.1 Os PCN’s, os temas Transversais e a interdisciplinaridade

No primeiro capítulo, observamos as relações entre o papel da educação e do Ensino de História para o enfrentamento das diversas crises no mundo contemporâneo. Estudamos também os sete saberes necessários à educação do futuro, sugeridos por Edgard Morin. Dentre os sete saberes imprescindíveis a educação futura, observamos que para ensinar a condição humana é necessário a interdisciplinaridade, visto que o ser humano não pode mais ser entendido de maneira fragmentada.

Mas, o que significa interdisciplinaridade? Quando e onde esta proposta surgiu? A interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60 no contexto de surgimento dos Novos Movimentos Sociais⁴. A proposta foi feita por estudantes que reivindicavam um ensino mais condizente com as questões políticas, econômicas e sociais.

A **interdisciplinaridade** é em sentido geral a reunião de várias

4 Sobre os quadros teóricos e os tipos de Novos Movimentos Sociais, consulte: GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp-121-123. Dentre os principais Novos Movimentos Sociais destacam-se os movimentos: estudantil, feminista, negro, hippie, ambientalista, dentre outros.

disciplinas para o estudo de um objeto de pesquisa em comum. Além disso, a interdisciplinaridade pode ser classificada em: interdisciplinaridade heterogênea, pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade auxiliar, interdisciplinaridade compósita e interdisciplinaridade unificadora (CARLOS, 2009).

- A **interdisciplinaridade heterogênea** é baseada na soma de informações de várias disciplinas, sem que haja uma articulação.
- A **pseudo-interdisciplinaridade** ocorre quando disciplinas muito diferentes se unem para formar uma terceira, utilizando apenas métodos ou teorias comuns.
- A **interdisciplinaridade auxiliar** ocorre quando uma disciplina toma emprestado os métodos e conceitos de outra disciplina apenas de forma ocasional ou provisória.
- A **interdisciplinaridade unificadora** ocorre quando os objetos de estudo, os métodos e teoria são os mesmos para as disciplinas proponentes.
- A **interdisciplinaridade compósita** ocorre quando várias disciplinas se unem para resolver problemas complexos, como: a crise ambiental, a crise educacional, a fome, a guerra, dentre outros.

Quadro 5: Adaptado de CARLOS, 2009.

Este último tipo de interdisciplinaridade, a **interdisciplinaridade compósita** é formulada com o objetivo de resolver problemas complexos da sociedade contemporânea. Nesse sentido os PCN's (1998) manifestam a sua preocupação com a formação educacional do cidadão brasileiro propondo seis temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Há um livro especial da coleção dos PCN's para tratar dos temas transversais.

Na realidade a proposição destes temas para todas as disciplinas é uma preocupação do governo federal no processo de construção da cidadania. Nesse sentido, alguns princípios baseados no texto constitucional e nos PCN's norteiam a educação escolar voltada para a cidadania: **dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.**

Mas, quais seriam os objetivos do ensino de temas atuais de maneira transversal? O objetivo é contemplar a complexidade das

questões sociais. Uma única disciplina ou conhecimento não é capaz de abordar a complexidade das questões eleitas para o estudo transversal. No entanto, como estas temáticas são selecionadas, quais foram os critérios utilizados pelos PCN's? Esses critérios envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, são eles: **urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social** (PCN's TRANSVERSAIS, 1998).

Agora que o leitor já sabe o porquê da transversalidade e os critérios utilizados para a escolha das temáticas, vamos conhecer um pouco mais sobre a articulação das temáticas transversais sugeridas pelos PCN's.

A **ética** é um tema amplamente estudado pela filosofia contemporânea, mas também é muito conhecido pelo mundo não acadêmico. A reflexão ética questiona questões já consagradas pela tradição e pelo costume e envolve a liberdade de escolha. A dimensão ética discute a convivência humana nas suas mais diferentes dimensões, inclusive nos outros temas transversais: a cultura, o ambiente, a saúde, o consumo, a sexualidade e o trabalho.

Já a discussão sobre o **consumo** pode ser feita a partir da sua relação com a ética, com o **trabalho**, a **saúde** e o meio ambiente. A temática da **saúde** pode ser vista a partir das ciências biológicas (entendendo o corpo humano), mas pode ser entendida também através da ótica ambiental, pois a saúde também pode ser determinada pelo meio em que o homem vive.

As questões de **Sexualidade** e de **meio ambiente** podem ser observadas pela ótica da **cultura**, não apenas através das ciências naturais. E, porque não observar estas questões no curso da História? O que os PCN's sugerem é que os professores de todas as disciplinas abordem estes temas a partir dos conteúdos de suas disciplinas. Não há necessidade de parar a prática pedagógica para abordar estas temáticas, mas estas podem ser trabalhadas de maneira **transversal** e em colaboração **interdisciplinar** com outras disciplinas.

Para os PCN's Transversais (1998) o objetivo da transversalidade seria:

Integrar temas às várias áreas convencionais do conhecimento de maneira que os mesmos estejam presentes em todas elas, relacionando-as às questões da contemporaneidade e que sejam orientadoras do convívio escolar.

Os PCN's Transversais sugerem a discussão das temáticas propostas através do projeto pedagógico da escola. Este projeto pedagógico deve ter um sentido social que permita conectar o convívio escolar, o educador como cidadão, a interação entre escola, comunidade e outras instituições.

Algumas escolas desenvolvem projetos interdisciplinares durante o transcorrer do ano. O importante para a realização e sucesso destes projetos é definir os objetivos do mesmo e desenvolver a autonomia dos alunos para o desenvolvimento da criticidade do que está sendo proposto (PCN's TRANSVERSAIS, 1998).

Os temas transversais e o Ensino de História

Ensinar os temas transversais no Ensino de História demanda algumas mudanças. Para os professores mais atualizados com a produção historiográfica, os temas transversais já são comuns as suas práticas pedagógicas. No entanto, para professores ligados a um modelo tradicional do ensino esta mudança pode acarretar a necessidade de várias transformações: conceituais, pedagógicas e sobre a própria História (FREITAS NETO, 2004).

Os livros didáticos, também, durante muitos anos abordaram uma História distante do cotidiano e das questões contemporâneas. No entanto, devido às fortes pressões acarretadas por causa do **Guia do Livro didático** do PNDL, algumas coleções didáticas apresentam um conteúdo tradicional revestido de inovações.

FREITAS NETO (2004) apresenta dois procedimentos mais usuais no Ensino de História para a prática da transversalidade. O primeiro procedimento é dividido em períodos: História Geral ou da América, História do Brasil; Já o segundo procedimento é organizado a partir de eixos temáticos tais como: formação das cidades e vida urbana, industrialização, trabalho. Para o autor, o segundo procedimento é mais adequado, pois supera a divisão cronológica formal da História.

Em ambos os casos, o papel do professor é fundamental para a mediação entre os conteúdos e os temas transversais. Esse papel desempenhado pelo professor exige um planejamento prévio das inscrições e dos momentos certos para abordar os temas transversais. Além disso, exige fontes como revistas, jornais, artigos científicos simplificados de forma didática.

No caso da História dividida por eixos temáticos, o professor poderá ainda articular o conteúdo ao tema que ele pretende abordar. Temas pertinentes aos assuntos meio ambiente e pluralidade cultural seriam os preconceitos e os ciclos econômicos brasileiros e seus impactos na natureza brasileira. Assim, ao abordar cada ciclo econômico poderiam ser observadas as porções de mata atlântica que foram destruídas.

Mas, é importante ressaltar que **o papel do professor não é julgar as sociedades do passado**, com base no presente, pois isso seria **anacronismo**, mas refletir e provocar a reflexão dos alunos sobre as rupturas e permanências presentes na História.

Já com relação a divisão clássica da História que é constituída de História Geral, da América e do Brasil, ou mesmo a História Geral em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O grande problema para o professor que segue esta divisão tradicional da História é o fato do livro didático já oferecer um esquema de aula pronto que não contempla os temas transversais. Para adequar estas discussões mais atualizadas o professor terá um trabalho maior na hora de planejar suas atividades. Como no outro procedimento, o professor deve aguçar a capacidade crítica do aluno através da relação com outros povos e tempos e de analogias com o presente, ressaltando-se os contextos históricos diferentes, para não cometer anacronismos.

Dessa forma, o professor de História deve estar bastante atento ao livro didático com que trabalha. Muitas vezes, o manual didático aborda de forma inovadora a História, de acordo com as renovações historiográficas, tratando o conhecimento de maneira interdisciplinar e até mesmo abordando os temas transversais. No entanto, cabe aqui uma ressalva, apesar de coleções didáticas de História estarem em consonância com os PCN's a utilização destas deve ser realizada com

cuidado e crítica.

Para exemplificar por quê se deve ter cuidado com a utilização cega dos livros didáticos, vamos a algo prático. Muitas vezes o livro de História sugere uma atividade interdisciplinar que envolve a entrevista e/ou pesquisa de professores de outras disciplinas. Estas atividades “interdisciplinares” podem estar sendo sugeridas sem a sugestão de mediação e auxílio do professor ministrante da disciplina, de História, no caso em questão.

As pesquisas “interdisciplinares” mal coordenadas e muitas vezes sugeridas pelos livros didáticos podem causar dois desconfortos: o primeiro é aquele relacionado aos colegas de profissão que questionados por seus alunos não entendem muito bem o objetivo da atividade; o segundo é a perda de autoridade enquanto professor que é gestor da disciplina.

A interdisciplinaridade e a transversalidade é uma exigência educacional da sociedade contemporânea para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o mundo. A escola é o espaço onde questões que envolvem a escola e a comunidade são discutidas. Nesse contexto, a História tem muito a contribuir, pois trabalha com a memória e com a experiência humana ao longo dos tempos e está cheia de exemplos de permanências e rupturas das relações entre os homens e destes com a sociedade.

3.2 Ensino de História e Meio Ambiente

Qual o significado do termo meio ambiente? De acordo com Branco (2003) o meio ambiente seria: a soma da natureza às relações sociais e culturais do homem. Outro conceito importante que é o de ecossistema. Segundo E. Odum (2004), ecossistema é a soma de fatores bióticos (vivos) e abióticos (não vivos).

História e meio ambiente? Isso mesmo a História tem muito a nos dizer sobre as ações do homem sobre o meio ao longo dos tempos. Na década de 1970, no contexto das reuniões sobre meio ambiente e do surgimento do movimento ambientalista, os historiadores passaram a questionar e a estudar o papel da História no contexto da

crise ambiental.

A História ambiental surgiu com o objetivo de:

Aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados (WORSTER, 1991, P. 199).

As devastações, poluições, impactos e degradações do meio ambiente remontam toda a permanência do homem sobre a Terra. A História ambiental é um esforço de revisão de toda a documentação histórica agora com enfoque nas relações entre o homem e seu meio. Estas relações segundo Worster (1991) podem ser observada através de três níveis de entendimento:

- 1º O entendimento da natureza, como ela se organizou no passado;
- 2º A interação socioeconômica com a natureza;
- 3º A apreensão mental ou intelectual da natureza.

Um das principais temáticas da História ambiental é a crise ambiental da atualidade. Estamos vivendo uma crise ambiental sem precedentes, uma vez que a mesma é planetária, atingindo a todos os países e povos sem distinção. Para o historiador e ambientalista Arthur Soffiati (2002), as principais características da crise ambiental da atualidade são:

- Aquecimento global;
- Esgotamento dos recursos não renováveis;
- Contaminação de Florestas e Oceanos;
- Perda da Biodiversidade;
- Degradação de Ecossistemas (florestas, rios, oceanos, manguezais);
- Lixos e desastres nucleares e químicos;

No entanto, convém salientar que esta não é a primeira crise ambiental do planeta Terra. A chuva de meteoros que extinguiu os dinossauros foi uma das crises ambientais que causou grandes impactos aos ecossistemas em âmbito global. Assim, se estamos atravessando uma crise ambiental global qual a singularidade dela, o que a difere das outras?

A singularidade da crise ambiental da atualidade é caracterizada pelo fato de ser uma crise antrópica (causada pelos homens), de ter

extensão planetária, e por sermos a única espécie capaz de destruir o meio ambiente.

A História ambiental no Ensino de História no Brasil

Há algum tempo, enxergar o meio ambiente no Ensino de História seria inconcebível. E ainda hoje há muita resistência dos setores acadêmicos, como alguns departamentos de História, quanto a aceitação da História ambiental.

A resistência de alguns historiadores ortodoxos, seguidores das tradições humanistas das ciências sociais, consiste no receio de que o estudo das bases naturais da sociedade induza aos determinismos rejeitados do século XIX, que estavam baseados na crença de que o homem era produto do meio em que vivia, um exemplo clássico disso é o livro **Os sertões** de Euclides da Cunha.

No entanto, como relata Drummond (1991), primeiro os cientistas naturais aproximaram-se das ciências humanas para compreender o meio ambiente. Dentre estes cientistas destacou a presença de Rachel Carson (bióloga), Paul Ehrlich (biólogo), Amothy Lovins (físico), com atuações nos Estados Unidos e Inglaterra em fins da década de 1950; e José Lutzemberg, engenheiro químico e ambientalista atuante na década de 1970, no Brasil.

Anos mais tarde, as ciências sociais sentiram-se desafiadas por cientistas naturais e movimentos sociais, pois estes já vinham discutindo as questões ambientais. Após os cientistas naturais e os ambientalistas voltarem-se para as questões ambientais, os antropólogos, os sociólogos e os economistas desenvolveram estudos na área ecológica. Por fim, os historiadores se convenceram da legitimidade das questões ambientais procedendo a um projeto reformista para a construção da História ambiental.

Apesar da resistência ao reconhecimento por parte de alguns setores acadêmicos de História, conforme colocado anteriormente, a História Ambiental vem se firmando como um campo de pesquisa e de estudos no Brasil. Um exemplo disso é a realização de seminários Internacionais que reúnem estudiosos do exterior e de todo o país

com destaque para os estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina.

Contudo, o meio ambiente ainda não é abordado nos livros didáticos de História. Esta constatação foi feita desde a década de 1990, quando o professor, historiador e ambientalista Arthur Soffiati publicou seu artigo: **A ausência da natureza nos livros didáticos de História (1990)**. Neste artigo, o autor aborda quatro possíveis vertentes para o estudo das relações humano-natureza: transformações orgânicas dos hominídeos; as adaptações culturais ao ambiente natural; a apropriação e consequente modelagem do espaço físico pelas sociedades humanas; as diferentes percepções de natureza pelos sistemas socioculturais.

Ainda no mesmo estudo, SOFFIATI (1990) aponta de maneira didática exemplos, que podem ser explorados, sobre a relação das sociedades humanas com a natureza:

- **Na Pré-História** – Transformações orgânicas e culturais dos hominídeos associadas às transformações ecossistêmicas;
- **Na Idade Antiga** – Mesopotâmicos, egípcios, minoico, índios e chineses tiveram suas relações com a natureza registradas em pinturas e baixo-relevo;
- **Na Idade Média** – Pintores renascentistas;
- **Apropriação inadequada de algumas civilizações** –
- **Desmatamento e caça indiscriminada na China** – escassez dos recursos naturais;
- **Orla do mediterrâneo** – destruição quase completa da cobertura vegetal nativa;
- **Maias** – Sistema equilibrado de lagos e de agricultura irrigada (desmatamento das encostas);
- **Idade Média** – Esgotamento das terras, desequilíbrio ecológico e expansão demográfica.

SOFFIATI (1990) oferece, também, exemplos para o Ensino de História sobre a relação entre as sociedades brasileiras e a natureza. O primeiro exemplo é o registro de cronistas e viajantes que retratavam a natureza como estonteante e complexa. Em seguida, o autor aborda a relação equilibrada com o meio natural das sociedades indígenas.

Mas, enfatiza especialmente o período de colonização portuguesa que através dos ciclos econômicos causou grandes impactos ambientais (pau-brasil, cana-de-açúcar, gado, algodão, ouro e café) e por fim a industrialização no sudeste que desmatou a mata atlântica.

Uma experiência mais recente de pesquisa em Ensino da História Ambiental ocorreu através do Laboratório de História e Meio Ambiente elaborado por iniciativa do Professor Paulo Henrique Martinez que desenvolveu pesquisa de extensão em escolas públicas do interior paulista. O foco desse projeto era capacitar historiadores nas questões ambientais através do ensino, pesquisa e extensão.

O projeto do Laboratório de História e Meio Ambiente foi implantado, em 2003, como estratégia institucional para atender as necessidades do projeto: **História e Meio Ambiente: estudo das formas de viver, sentir e pensar o mundo na América portuguesa e no Império (1500 – 1889)**. Este teve atuação entre os anos de 2002 e 2004.

A execução do projeto foi dividida em dois momentos, o primeiro momento foi constituído do levantamento de acervos e informações sobre ser humano, sociedade e natureza na América Portuguesa e no Império do Brasil. A outra etapa foi realizada através da elaboração de material didático a partir dos PCN's e do livro de Keith Thomas: **O homem e o mundo natural**.

O foco do projeto **História e Meio ambiente** foi a articulação entre os problemas do passado e do presente, bem como a identificação de semelhanças e diferenças entre estes problemas. A culminância do projeto foi a apresentação de seis painéis didáticos dividido em temáticas: situação das águas, a exploração da madeira, caça e pesca e pesca de baleia. Estes temas foram articulados de acordo com os PCN's para o Ensino Fundamental tais como: sociedades indígenas, tempo longo e tempo breve, rupturas e continuidades do tempo, peculiaridades locais e traços universais. Os painéis foram apresentados em duas oportunidades: em uma semana acadêmica, na Unesp (Universidade Estadual Paulista), e em um colégio Estadual de Ensino Médio, em Bela Vista do Paraíso, no Norte do Paraná.

Com relação ao Ensino de História a iniciativa do Laboratório

de História e Meio Ambiente teve como resultado o aperfeiçoamento de estudantes do curso superior de História na elaboração de materiais didáticos para subsidiar o trabalho de professores do ensino fundamental e médio. Proporcionou no campo da pesquisa, o desenvolvimento de debates e grupos de estudos interdisciplinares para discutir a questão ambiental. Por fim, o projeto estabeleceu práticas extensionistas entre a comunidade acadêmica e a escolar através da sugestão de projetos de educação ambiental e desenvolvimento sustentável propostos para várias instituições como museus, núcleos de pesquisa e órgãos públicos (MARTINEZ, 2006).

A temática ambiental pode ser estudada pela disciplina de História em vários âmbitos: a partir do próprio livro didático, através da produção historiográfica e através da produção de materiais didáticos elaborados a partir de resultados de pesquisa. Outra maneira de abordar a História ambiental pode ser observada através da História local. Esta conexão pode se desenvolver a partir do diagnóstico de problemas ambientais da comunidade em que o aluno está inserido. Assim, ações de educação ambiental poderão ser sugeridas a partir da História ambiental do lugar e do cotidiano dos alunos. Mas, este assunto será desenvolvido no conteúdo 4.3 – Trabalhos de campo: Educação Ambiental e patrimonial.

3.3 Ensino de História e Multiculturalismo e Educação das relações étnico-raciais

Em fins do século XIX, a tríade de intelectuais: Sílvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866-1909) e Nina Rodrigues⁵ (1862-1906), embasados no darwinismo social e evolucionismo de Spencer (1820-1903) e no positivismo de Comte (1798-1857), criaram a teoria do branqueamento racial e enfatizaram o mestiço como representação do nacional. Para estes pensadores, a mestiçagem das “raças” branca, indígena e negra representariam a unidade nacional brasileira.

Passados mais de uma centena de anos dessas teorias, quanto há

5 Esses intelectuais são considerados os precursores das Ciências Sociais no Brasil. Cf. ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 3ª ed. SP: Brasiliense, 1988.

de verdade representada nos livros didáticos de História? Geralmente, a mestiçagem é colocada como ponto pacífico nos livros de História do Brasil, as raças conviveram e convivem sem conflitos. Aliado a isso, mais recentemente, as correntes multiculturalistas têm apresentado algumas limitações na proposição da “convivência” das várias culturas em âmbito mundial. Neste sentido, este conteúdo pretende verificar os desafios e perspectivas da educação das relações étnico-raciais no Ensino de História, descortinando e criticando algumas representações enraizadas no imaginário brasileiro.

Ultimamente a sociedade do conhecimento assentada no mundo globalizado tem suscitado cada vez mais o respeito pelas “diferenças”. Neste sentido, surge o multiculturalismo como alternativa para mitigar possíveis conflitos culturais. Assim, surgiram várias vertentes multiculturais, divergentes entre si. Aliado a isso, os currículos escolares sempre demonstram uma relação de poder na escolha dos conteúdos a serem ministrados. Neste sentido, outro objetivo deste conteúdo é verificar de que maneira as teorias do currículo abordam um tema tão controvertido quanto o multiculturalismo.

O multiculturalismo surgiu nos EUA exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados compostos por mulheres, negros, homens e mulheres homossexuais travaram uma verdadeira “luta” contra o *cânon* (modelo) literário, estético e científico que compunha o currículo universitário tradicional. Esse *cânon* ou modelo estava embasado na cultura branca, masculina e heterossexual.

O multiculturalismo se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência lógica da sociedade capitalista (FONSECA, 2007, p.47).

Na verdade, o multiculturalismo sempre existiu, a sociedade monoculturalista é que não permitia que o enxergássemos. O multiculturalismo é classificado a partir de correntes teóricas diferentes entre si: a liberal e a crítica, subdividida em pós-estruturalista e materialista.

O **multiculturalismo liberal** tem como proposta a igualdade de diferentes grupos culturais através da sua identidade humana. Dessa maneira apela para o **respeito**, a **tolerância** e a **convivência pacífica** entre as culturas.

As vertentes críticas ou políticas do multiculturalismo tecem uma forte crítica ao multiculturalismo liberal, pois afirmam que as diferenças culturais não podem ser concebidas **separadamente** das **relações de poder**. E que a teoria liberal faz na verdade um apelo a um elemento transcendente, a uma característica **fora da sociedade** e da **História** – definição daquilo que é **“humano”**.

Dentro das correntes críticas, a **corrente pós-estruturalista do multiculturalismo** tem como base o estudo da **diferença**. Para os estudiosos desta vertente a **diferença** é um processo **linguístico** e **discursivo**. Portanto, a diferença não seria resultado de um **processo natural**, mas seria **discursivamente** produzida. Isto ocorre porque são as **relações de poder** que avaliam o diferente (inferior) e o não-diferente (superior). A crítica a esta vertente é feita por causa do excessivo textualismo e da ênfase em processos discursivos de produção da diferença.

A outra corrente crítica é o **multiculturalismo materialista** que enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais para a percepção do discurso multicultural. Para os estudiosos desta vertente a base da produção dos processos de discriminação e desigualdade estão baseados na diferença cultural. Por exemplo, a análise do racismo **não deve se limitar aos processos discursivos**, deve ainda **examinar as estruturas econômicas**. Esta corrente defende, também, o combate às expressões linguísticas racistas, à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde.

Multiculturalismo nos PCN's transversais e no Ensino de História

Os PCN's transversais e de História não abordam o termo multiculturalismo, mas sugerem como tema transversal a **pluralidade cultural**. No entanto, percebe-se que nos PCN's a ênfase na vertente liberal de multiculturalismo que prega a tolerância do outro.

Mas, como se caracteriza essa necessidade de discussão da pluralidade cultural? O que seria pluralidade cultural do ponto de vista do currículo? Quais implicações este tema poderia ter para a História – disciplina escolar?

O currículo é um instrumento de poder. Nesse sentido, os PCN's podem ser enxergados enquanto currículo na medida em que sugerem conteúdos e temas a serem abordados. Portanto, como currículo, os PCN's também devem ser observados de maneira crítica para que possamos entender a sua lógica e as suas intenções.

A pluralidade cultural apresentada nos PCN's é descritiva e não prescritiva, ou seja, aponta o sentido da discriminação para os gestos, palavras e comportamentos e não no ato de refletir.

A reflexão multiculturalista é muito importante, pois a partir dela aprendemos o conceito do **outro**, do **diferente**. Ao abordar o outro é estabelecida uma distinção social. O outro seria a outra etnia, religião, gênero, corpo, nacionalidade ou idade. Reconhecer o outro significaria admitir que há o **mesmo** que seria o normal, correto, aceitável.

Outro ponto de crítica seria o reconhecimento e valorização dos grupos étnicos formadores do Brasil: o indígena, o branco (imigrantes europeus) e o negro. A crítica aos PCN's com relação à valorização dos grupos étnicos diz respeito ao enfoque dado sem levar em consideração os inúmeros conflitos entre estes grupos. Tratando-os como se fossem grupos culturais puros, específicos, estáticos e locais (RAMOS, 2005).

Outra ponderação aos PCN's refere-se ao resgate da identidade nacional relacionada à mestiçagem entre negros, indígenas e brancos. As teorias que fundamentaram o projeto de nação no Brasil foram estabelecidas a partir de teorias que consideravam a mestiçagem um aspecto da degeneração humana. Apesar disso, a mestiçagem que deveria ser superada pelo branqueamento através da importação de emigrantes alemães e italianos, foi vista como um motivo da identidade nacional.

Mas, como ensinar a identidade nacional e multiculturalismo em aulas de História, se os conceitos de raça estão ultrapassados?

Abaixo, seguem os conceitos mais atualizados, essenciais para o entendimento multicultural:

RAÇA

As noções biológicas de raça, têm sido substituídas por definições culturais as quais possibilitam que a raça desempenhe um papel importante nos discursos sobre nação e identidade nacional (HALL, 2006, p. 63).

ETNIA

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo. (HALL, 2006, p. 62)

IDENTIDADE CULTURAL

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 12-13)

A construção da identidade nacional foi criada no contexto específico do século XIX. Os PCN's mostram em seus textos a trajetória dessa construção, mas abordam o mesmo ponto, a mestiçagem como modelo para a construção da identidade nacional. Até bem pouco tempo atrás, a identidade nacional aparecia nos livros didáticos relacionada a temas como o samba, a feijoada e o futebol (RAMOS, 2005).

Para RAMOS (2005), o tema multiculturalismo apresentado nos PCN's apresenta superações, permanências e reelaborações. Superações na medida em que desconsidera a identidade nos moldes tradicionais através de heróis, mitos e datas. Permanências ao reclama a reafirmação da identidade nacional como enfrentamento ao processo de globalização. E, por fim, reelaborações ao propor a aceitação da diversidade controlada, higienizada de conflitos para a construção de uma identidade desejável.

Já para FONSECA (2007) a construção de uma proposta

curricular temática e orientada para o multiculturalismo, a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, demanda a necessidade urgente de uma revisão nos textos das propostas curriculares nacionais (PCN's). Além disso, depende de políticas de formação e profissionalização docente.

Por fim, percebe-se que o multiculturalismo e o currículo envolvem questões de poder. Neste contexto, é dever do professor de História, comprometido com a qualidade da educação, adotar uma postura crítica e reflexiva sobre o material didático, as propostas curriculares e principalmente sobre suas ações no cotidiano escolar. Para que isso ocorra, a atualização profissional deve ser um exercício constante.

3.4 Ensino de História e Museus

O Ensino de História é feito através de abstrações em busca da memória e do sentido do passado a partir da experiência dos homens ao longo do tempo. A experiência histórica dos seres humanos em sua relação com o meio e com os outros humanos deixa vestígios. Estes vestígios materiais do passado também são conhecidos por cultura material. Porém, em que lugares esta cultura material pode ser encontrada? Principalmente em locais de preservação da memória como arquivos, bibliotecas e museus. Estes últimos serão analisados enquanto espaço educativo para o Ensino de História e para a guarda e conservação da cultura material.

Antes de iniciarmos o diálogo entre museus, educação e cultura material para o Ensino de História é necessário o esclarecimento de alguns conceitos como memória, museus e ação educativa em museus. Em seguida, abordaremos o papel social dos museus na atualidade.

MUSEU

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (ICOM, 2001).

MEMÓRIA

A elaboração da **memória** se dá no presente e para responder a solicitações do presente. (MENEZES, 2000, p. 93).

A **memória**, na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro (LE GOFF, 2008 p. 471).

AÇÃO EDUCATIVA EM MUSEUS

Está baseada na mediação entre a educação e o acervo do museu através da promoção de ações que culminem na reflexão crítica, participação e transformação da realidade social (PEREIRA, 2007, p.14).

O papel social dos Museus

A partir da conceituação de ação educativa em museus podemos questionar: “Qual o papel social dos museus? Os museus, na contemporaneidade, cumprem a função social de mediar, comunicar e refletir sobre as questões contemporâneas através de seus acervos.

Por muito tempo acreditou-se que o museu era sinônimo de amontoado de coisas antigas. Não é à toa que existe o dito popular: “Quem gosta de coisa velha é museu”. Os museus enquanto instituições continuam agregando acervos que suscitam a salvaguarda da memória. Não obstante, o que mudou foi o discurso e as diretrizes museológicas. Na contemporaneidade, os museus são espaços onde as principais questões do homem do presente são discutidas, adquirindo assim um papel social.

O ano de 1972 foi um marco tríplice para o meio ambiente, para o patrimônio mundial e para a museologia, com os eventos: Conferência sobre Ambiente Humano (organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Estocolmo), A Convenção sobre Patrimônio Mundial (promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris) e a Mesa de Santiago do Chile (organizada pelo Movimento Internacional para a

Nova Museologia (Minom), em Santiago do Chile), respectivamente. Estes eventos emergiram no contexto histórico das discussões dos Novos Movimentos Sociais e possuíram como eixo central a melhoria das condições de vida das comunidades atrelada à preservação cultural e ambiental.

Sendo assim, a Nova Museologia tem como objetivo principal transformar os museus em espaços de discussão das principais questões do mundo contemporâneo, atuando como mediador entre esse e as comunidades as quais pertencem. Além da Mesa de Santiago do Chile (1972), outras reuniões foram essenciais para a ratificação das propostas da Nova Museologia bem como o seu amadurecimento teórico. A Declaração de Quebec (1984) tem como base os – Princípios para uma nova museologia. Já a Declaração de Oaxtepe (1984), lançou as bases conceituais dos Ecomuseus e do patrimônio-território-comunidade. Por fim, a Declaração de Caracas (1993) discutiu e propôs o museu como gestor do patrimônio.

Neste ínterim, a própria noção de patrimônio cultural tornou-se elástica, como necessidade de atender às novas demandas da sociedade. Nesse sentido, a museóloga Maria Célia dos Santos (2008) sugere o termo **Patrimônio Global**, que seria constituído de alguns elementos: o homem, o meio ambiente, o saber e o artefato, bem como o real na sua totalidade cultural, natural, material e imaterial, acrescidos do tempo e do espaço.

Nesse sentido, os museus comunitários e os ecomuseus têm como objetivo fortalecer as comunidades locais através de ações educativas que promovam a valorização dos patrimônios natural e cultural do território em que estão assentadas. Nesse sentido, a associação da educação ambiental e patrimonial visa a atender às novas demandas conceituais do patrimônio global, bem como às questões da sociedade contemporânea.

Museus, Educação e Ensino de História

Os museus possuem como função comunicar sobre o mundo através da exposição. No entanto, a exposição tem como ponto de partida um processo de escolha dos objetos que irão compor a

exposição. A maneira como os objetos estão expostos obedecem ao discurso museográfico.

A visita a exposições em museus como recurso didático das aulas de História deve ser feita com cautela, pois é necessário uma preparação e planejamento por parte do professor. O professor de História não pode simplesmente visitar a exposição com seus alunos sem entender a lógica das exposições. É necessário entender as mensagens propostas pela exposição e construir novas significações que devem estar conectadas com os conteúdos estudados em sala de aula (ALMEIDA; VASCONCELOS, 2001).

Os objetos museológicos possuem ‘casca simbólicas’, foram produzidos em um determinado tempo e são ressignificados através da exposição que possui um discurso. Observe que há **vários contextos** a serem trabalhados pelo professor de História: **o contexto da produção** do objeto da cultura material (passado), **o contexto da ressignificação** (novo significado) e **o contexto da organização** da exposição.

Neste processo de descoberta dos vários contextos, o professor pode induzir seus alunos a perceber textos, cartazes, placas, etiquetas que dão nome ao objeto que ressignificam-no e que também dão conta do **contexto original**. Saber enxergar criticamente estes contextos é parte fundamental no processo ensino-pesquisa-aprendizagem em que o professor de História está inserido enquanto animador e mediador do conhecimento histórico através da cultura material.

Após o esclarecimento destes diversos contextos o professor poderá trabalhar com a noção de historicidade através da comparação de objetos do presente e do passado e compreender as diferentes relações e usos entre objeto e sociedade (PEREIRA, 2007).

O contato com os objetos materiais dos museus pode despertar questões relativas a construção da memória e a preservação do passado através do patrimônio material. Nesse sentido a educação em museus desempenha um papel importante, na medida em que esclarece o discurso museográfico e os códigos da exposição que as vezes são incompreensíveis ao público em geral.

Muitas vezes, os museus contam com uma equipe interdisciplinar

de educadores e arte-educadores que desempenham este papel de esclarecimento e mediação das exposições e de seus acervos. Estes muitas vezes organizam projetos de educação patrimonial, como dramatizações e apresentação de fantoches para que as exposições fiquem mais acessíveis ao público infantil. Em outros casos, como é o exemplo do Museu Histórico Nacional (RJ) a equipe elabora cursos e material de apoio.

Por conta da sua grande função educativa e social, o museu não deve ser visitado apenas como uma atividade de lazer, de passeio. O professor de História deve interpretar os objetos além da superficialidade e organizá-los didaticamente para seus alunos (FONSECA, 2007).

Preparação pedagógica antes das visitas aos museus

ALMEIDA e VASCONCELOS (2001) sugerem um conjunto de ações que podem servir para o planejamento da visita a uma exposição como recurso didático do Ensino de História:

- Elaborar os objetivos da visita;
- Escolher o museu mais adequado ao tema a ser trabalhado em sala de aula, ou exposições, parte delas, ou o conjunto de museus;
- Visitar previamente a instituição escolhida para ganhar familiaridade com o trabalho e roteiro a ser explorado;
- Observar as ações educativas oferecidas pelo museu e verificar se as mesmas combinam com os objetivos da atividade, se não adaptá-los às metas propostas;
- Preparar os estudantes por meio de atividades de observação, estudo de conteúdos e conceitos;
- Coordenar a visita conforme os objetivos estabelecidos ou acompanhar a visita monitorada realizada pela equipe educativa do museu;
- Abordar a visita nas aulas subsequentes;
- Avaliar o processo educativo que envolveu a visita, observando falhas e acertos para planejar novas visitas.

O museu enquanto instituição que preserva e difunde a memória desperta nos alunos de História a materialidade dos fatos históricos ensinados em sala de aula e pode ser um grande auxiliar do

processo ensino-aprendizagem.

4 – METODOLOGIA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA

Neste capítulo abordaremos questões relacionadas ao Estágio supervisionado em História. São sugestões de didática e utilização de recursos que facilitam o processo de ensino-pesquisa-aprendizagem e possibilitam a construção do fato histórico e de possíveis visões de mundo em sala de aula. Assim, sugerimos possibilidades, ferramentas e métodos de ensino, inclusive a pesquisa de campo que tem como ferramenta a associação de educação patrimonial e educação ambiental.

No Ensino de História, o professor poderá utilizar os mais variados recursos didáticos, filmes, entrevistas, músicas, jornais e revistas. O mais importante é que se tenha a convicção de que toda ação pedagógica deve ser planejada, pensada com antecedência, pois disso depende o êxito das suas aulas.

4.1 Recursos didáticos na sala de aula de História: Séries iniciais

O Ensino de História para crianças do Ensino Fundamental é algo que já foi estudado pelo construtivista Jean Piaget, na primeira metade do século XX. Durante a pesquisa com crianças de Genebra, o psicólogo suíço percebeu que os mesmos tinham dificuldades de diferenciar o tempo passado vivido por eles e o tempo passado dos livros didáticos. A partir de então, sugeriu-se que as variações do tempo fossem sempre trabalhadas de acordo com o cotidiano do aluno de formas simples para formas mais complexas de medição temporal.

Para que o educando perceba estas diferentes nuances temporais recomenda-se a utilização de fontes orais e iconográficas. De acordo com os PCN's de História do Fundamental, a História Local pode contribuir com métodos de pesquisa e de ensino para a elucidação das diversas temporalidades (anterioridade, posterioridade e simultaneidade).

Psicologia da criança e Ensino de História

Em 1933, o psicólogo construtivista Jean Piaget foi convidado para participar da **Conferência Internacional para o Ensino de História** com a apresentação do trabalho **Psicologia da criança e Ensino de História**. Para o estudioso, o tema sobre a apropriação do passado por parte de crianças em tenra idade deveria ser estudado a partir da colaboração entre a psicologia e a pedagogia.

Piaget retrata no artigo os resultados de pesquisa com crianças genebrinas acerca da noção de passado. O método utilizado foi o **método clínico** que consiste no interrogatório livre das crianças, flexível, sob forma de conversa simples. As questões foram elaboradas conjuntamente por pedagogos e psicólogos do Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça.

Os pesquisadores da equipe de Piaget fizeram três perguntas aos pequenos genebrinos, para descobrir o conhecimento histórico comum a todos os alunos:

- É possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual?
- Existem na criança quaisquer representações espontâneas relativas à História da civilização?
- Os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comum a todos os homens e por conseguinte inquestionáveis?

Os resultados da pesquisa impressionaram Piaget, pois as crianças deram respostas inesperadas que ele sistematizou em três temas: **a noção do passado, algumas ideias espontâneas relativas à História da civilização e a relatividade dos conhecimentos e dos julgamentos históricos.**

Em **a noção do passado**, Piaget destaca que para compreender a História os alunos devem **avaliar a duração** e a **seriação dos acontecimentos**. Os resultados demonstraram que a noção de História das crianças é baseada no mesmo terreno do tempo individual da memória da criança, o tempo histórico seria mal mensurado e as lembranças desordenadas. Para os pequenos genebrinos seus pais e avós haviam

participado de fatos históricos bastante recuados no tempo, que datavam cerca de 200, 300 anos atrás.

Piaget afirmou, ao concluir suas colocações sobre as experiências das crianças com relação à noção de passado, que: “o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso. Ora, é precisamente nessa inversão das perspectivas que consiste a compreensão do devir histórico.” (PIAGET, 1998, p.92).

Em algumas **ideias espontâneas relativas à História da civilização**, os alunos enxergam o passado como sendo um decalque do presente, seria uma versão mais rudimentar do presente. Sobre este aspecto Piaget afirmou: “O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos.” (PIAGET, 1998, p.93).

Por fim, com relação à relatividade dos conhecimentos e dos julgamentos históricos, Piaget conclui que as crianças confundem os espaços e acreditam que as pessoas de todo o mundo conhecem a História do local em que vivem. Além disso, afirma: “O passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente.” (PIAGET, 1998, p.95).

A sugestão dos PCN's de História para as séries iniciais

Para as primeiras séries do Ensino Fundamental, os PCN's de História sugerem o trabalho com os eixos temáticos de **História local** e **História do cotidiano**. Como observamos no tópico anterior, é difícil para crianças de 07 a 10 anos entender as temporalidades (passado, presente e futuro) e a noção de passado.

Ensinar História Geral ou do Brasil aos alunos, sem antes trabalhar com os alunos das séries iniciais a História local poderia comprometer a apropriação do saber histórico. Isto porque as crianças entendem melhor a História a partir de suas próprias Histórias: História da família, História do bairro, História da escola, História da comunidade.

Geralmente, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental são pedagogos, pois estes ensinam através do sistema

polivalente. Mas, o importante a destacar é que o grande desafio do Ensino de História nas séries iniciais é **fazer o aluno se sentir parte da História**, para que a partir de analogias ele possa entender a realidade em que vive.

Os PCN's de História para as séries iniciais sugerem alguns objetivos para despertar o interesse pela História a partir da História local e do cotidiano. Veja abaixo:

Objetivos de História para o primeiro ciclo:

- 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 espaço e na convivência;
- Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- Estabelecer relações entre o passado e o presente;
- Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

Quadro 6: PCN's História e Geografia, séries iniciais, 1998, p.39 e 40.

Os PCN's sugerem a identificação de semelhanças e diferenças, permanências e transformações entre a História da família, da escola e da coletividade. Dessa maneira, o aluno é conduzido pelo professor a identificar as transformações e permanências ocorridas no local em que vive através dos tempos. Assim, o professor fará o aluno enxergar a realidade que lhe cerca exercitando o seu senso crítico.

Mas, de que maneira fazer isso? Que procedimentos metodológicos o professor deve utilizar para despertar o aluno para a História local? Vejamos agora algumas sugestões didáticas para o trabalho com a História do cotidiano e História local.

Recursos didáticos para o Ensino de História nas séries iniciais

Após a Escola dos Annales, tudo passou a ser potencialmente uma fonte histórica. Além disso, estamos vivendo num mundo em que os avanços da tecnologia da informação possibilitam múltiplos acessos a fontes e documentos históricos antes inimagináveis. A fonte histórica não está mais restrita ao documento escrito, ela vai além: TV, internet, DVD, CD, revistas, jornais, diários etc.

Para atender aos objetivos sugeridos para o Ensino de História nas séries iniciais é necessário observar quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas.

Neste sentido, o livro didático pode ser utilizado como ponto de partida, muitas vezes o manual sugere tarefas que fazem o aluno descobrir-se fazendo parte da História. Os manuais didáticos para as séries iniciais sugerem atividades como a pesquisa da árvore genealógica da família, do nome de ruas, praças, escolas, bem como das atividades econômicas realizadas por seus pais e avós. Estas pequenas pesquisas são importantes e devem ser coordenadas e esclarecidas pelo professor.

Porém, além da História Oral, o que o professor pode sugerir? Aqui serão dadas algumas sugestões que poderão facilitar o trabalho com a **História local e do cotidiano**:

- Pequenas entrevistas com membros da família, abordando atividades culturais, sociais e econômicas religiosidade, hábitos;
- Pesquisas de campo através de entrevistas organizadas em grupo aos moradores mais antigos do bairro;
- Pesquisas em bibliotecas com o intuito de descobrir a História de pessoas que dão nome a ruas, praças, escolas;
- Pesquisa sobre a História da escola;
- Pesquisa sobre a História do bairro e do município onde residem.

A partir dessas sugestões metodológicas de atividades, as fontes e recursos didáticos poderão ser os mais variados possíveis. Desde o registro em mp3 da voz de um entrevistado a um DVD contendo a

História do bairro. O importante é o professor fazer as conexões entre o passado e o presente, contextualizando as mudanças e permanências para que as crianças das séries iniciais sejam capazes de entender a realidade em que vivem e sentirem-se parte da História.

4.2 O uso de recursos didáticos e fontes históricas na sala de aula

No conteúdo 1.4, observamos as relações entre o Ensino de História e a formação de concepções de mundo. Também que as aulas de História podem formar cidadãos críticos ou acríticos dependendo da escolha da futura prática pedagógica. Mas, para além da prática pedagógica, o que o futuro professor de História pode fazer para formar seus alunos? O que pode fazer para suscitar em seus alunos uma postura crítica diante do mundo em que vivem?

As respostas a estas indagações resumem-se no desenvolvimento de estratégias metodológicas que transformem a sala de aula num espaço de ensino-pesquisa-aprendizagem. Estas estratégias metodológicas vão além do manual didático e está baseada na multiplicidade de fontes de informação que podem ser utilizadas para suscitar o debate histórico. Isso mesmo, fontes que originalmente não são históricas podem adquirir um discurso histórico.

Recentemente, o principal debate acerca do Ensino de História tem girado em torno da utilização de diferentes linguagens e fontes para o ensino da matéria. Essa discussão é consequência do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos e do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira. Além disso, é reflexo também da renovação historiográfica que provocou a ampliação documental e temática das pesquisas (FONSECA, 2008).

Para FONSECA (2008), a utilização de novas fontes e linguagens no Ensino de História constitui-se em uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. Para tanto, as fronteiras disciplinares são

questionadas, os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico.

A transformação do saber histórico em algo dinâmico e flexível está de acordo com a própria transição paradigmática que caracteriza a sociedade contemporânea. Ao trabalhar interdisciplinarmente, a História se coloca em sintonia com as principais questões e crises do mundo moderno.

No entanto, o trabalho com diversas fontes e linguagens de pesquisa requer de nós professores e pesquisadores um conhecimento prévio de como utilizar estas fontes. Reconhecendo, assim seus limites e possibilidades.

FONSECA (2008) sugere pensar linguagem como forma e expressão de lutas, força, dinâmica e experiência histórica, reconhecendo não só a estreita conexão entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos e modificar nosso conceito de ensino e aprendizagem.

A seguir veja algumas propostas e considerações sobre a utilização de fontes e linguagens no Ensino de História.

Documentos escritos

Por muito tempo, a História só poderia ser pensada e feita a partir de documentos escritos. Mas, esta realidade é bastante diferente no tempo presente, pois as fontes históricas podem ser as mais variadas possíveis. Apesar disso, os documentos escritos não devem ser desprezados em detrimento de outras fontes.

No Ensino de História, as fontes escritas podem dar materialidade aos conhecimentos ensinados nos manuais didáticos. O professor de História pode utilizar documentos numa perspectiva metodológica dialógica (através do diálogo) que proporciona o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo (FONSECA, 2008).

Circe BITTENCOURT (2009) indica a utilização de **dossiês de documentos** para o trabalho pedagógico com fontes escritas. Esses

dossiês de documentos seriam estratégias para selecionar documentos variados sobre um mesmo tema, para que os alunos possam comparar e confrontar os dados existentes na História dos livros didáticos.

Documentos Impressos

Os documentos periódicos impressos (jornais, revistas, relatórios etc.) retratam o cotidiano das sociedades humanas. A partir dos documentos impressos podem ser analisados os conteúdos: as notícias, as formas como as notícias são veiculadas, os anúncios, as fotografias, as propagandas.

Além disso, os impressos podem retratar a mentalidade de uma época, os embates políticos, as realizações administrativas, a educação. Enfim, muitos temas podem ser pesquisados através dos impressos e os mesmos são fontes históricas que por apresentar periodicidade podem englobar grandes períodos de tempo.

Filmes

Para FONSECA (2008) a utilização do cinema, numa perspectiva interdisciplinar tem impulsionado a discussão de diferentes concepções de História e geografia na sala de aula. Este fato desperta o interesse dos alunos pelas disciplinas como ciências em construção, no seio das quais convivem leituras divergentes acerca da realidade social em diferentes tempos e espaços.

Além disso, outras disciplinas podem ser trabalhadas numa perspectiva interdisciplinar. A contribuição interdisciplinar entre História, geografia e ciências (biologia) pode ser utilizada para a discussão de problemas ambientais.

Um filme bastante rico neste sentido é o longa-metragem *Espelho d'água*, dirigido por Marcus Vinícius Cezar (2004). Neste filme que conta a História de um fotógrafo no Rio São Francisco e do pagamento de uma promessa, muitas questões podem ser suscitadas: as noções de tempo e espaço, o patrimônio cultural, o patrimônio ambiental, a relação homem-natureza.

Assim, a utilização de filmes pode facilitar o entendimento e

ilustrar acontecimentos históricos importantes que mudaram o curso da História da humanidade. Temas bastante polêmicos podem ser abordados, tais como: o império romano, a escravidão, as grandes navegações, o holocausto e as grandes guerras mundiais, a ditadura militar, a democracia etc.

Apesar de o filme ser um recurso didático importante, o mesmo não deve ser utilizado apenas como uma ilustração, ou mesmo como um recurso em substituição da própria aula. A utilização do filme deve ser realizada de acordo com os assuntos explanados em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que o professor elabore um roteiro para a análise do filme, exercitando assim a capacidade crítica do aluno.

Outra questão que é importante salientar, é que o filme é uma leitura da realidade e é também um **discurso** baseado nas **visões de mundo** da equipe que elaborou o filme. Não basta conhecer a atuação e a proposta do diretor, a produção de arte também pode interferir no resultado final do filme. Portanto, o uso de filmes em sala de aula deve ser feito de forma planejada e cautelosa.

Literatura

A literatura tem em comum com a História a narrativa. No entanto, a literatura pode não ter compromisso com o real e é uma ficção, uma leitura possível de uma época. Apesar da literatura ser ficção, a mesma pode ser utilizada como fonte histórica, retratando costumes, economia e política de uma época. Já a História tem uma base científica e um compromisso de investigar os fatos históricos. Embora haja divergências, a literatura e a História possuem várias aproximações, uma delas é o fato da literatura, apesar de ser ficcional, abordar muitas características do contexto histórico no qual foi escrita.

Para Fonseca (2008) a utilização de textos literários em sala de aula, reservando as especificidades artísticas, pode nos indicar pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de uma determinada época.

A literatura, apesar de não ser concebida como documento

histórico, pode ser observada como fonte/documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas.

Um grande exemplo de fonte que pode ser utilizada nas aulas de História é a literatura de cordel. Este tipo de literatura é recorrente principalmente no nordeste brasileiro e geralmente é recitado pelo próprio autor à moda de viola. A partir do cordel, além de observar características da História local e regional contada através de gerações, através da História oral, o professor também pode estudar junto com seus alunos os costumes, lendas e as visões de mundo dos autores.

Músicas

As músicas servem de suporte didático para várias disciplinas escolares, tais como: artes, português, geografia e História. No caso do Ensino de História, de que maneira a música poderia contribuir? A música, assim como a literatura, nos fornece dados sobre uma época, sobre o imaginário de uma coletividade.

Dentre os estilos musicais, a música popular é a mais utilizada como recurso didático. Mas, porque isso ocorre? Por causa da interpretação sobre temas populares como **o amor, o futebol, o samba, a dor, o trabalho**. Além disso, a música na época da ditadura militar foi instrumento de reivindicação da autonomia e da democracia.

Um exemplo bastante interessante sobre as **músicas de protesto** da época da ditadura militar é a canção **Cálice (1973)** de Chico Buarque e Gilberto Gil que faz uma crítica a censura instaurada na época em questão. Abaixo segue um trecho da música que foi duramente reprimida durante o regime autoritário:

Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Quadro 7: trecho da música Cálice de autoria de Chico Buarque e Gilberto Gil, 1973.

Para o Ensino de História, qual interpretação poderia ser feita a partir desta música? Observe que a palavra cálice pode ser entendida como “**cale-se**” referindo-se à censura, e que o vinho tinto de sangue faz menção às torturas do regime militar. A partir deste exemplo simples, observamos que as músicas podem contar muito sobre a História. Como afirma BITTENCOURT (2009, p.380), “existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música”.

Fotografias

A fotografia é uma técnica criada a partir da década de 30 do século XIX e passou a ser comercializada a partir de 1839. Na época do seu surgimento, outro tipo de arte também emergiu, o impressionismo, como resposta a rivalidade entre a fotografia e as obras de arte.

A utilização da fotografia foi disseminada ao longo do século XX e passou a ser um artifício popular que registra muito do cotidiano humano: guerras, viagens de férias, espaços públicos, investigações policiais, festas em família, inaugurações, efemérides oficiais. (BITTENCOURT, 2009).

Pelo fato da fotografia estar presente há mais de um século na rotina dos seres humanos, este recurso tornou-se um instrumento importante para a História Contemporânea. Nesse sentido, um uso importante que pode ser realizado é a comparação de fotografias do passado com o tempo presente. A partir da comparação de vários elementos podem ser observados: a vestimenta, a paisagem, os hábitos,

entre outros. A fotografia pode também ser empregada no ensino da História Local através de comparações de fotografias antigas e atuais do bairro, da escola e da família.

As imagens das tecnologias da informação

As imagens da tecnologia da informação são compostas por: cinema, fotografia, televisão e internet. O uso destas imagens exigem uma metodologia adequada para a utilização das mesmas através do manuseio adequado e da constante atualização sobre o funcionamento de recursos como o computador, DVD, CD, *pen drives* e outro *softwares* que possibilitam o acesso as imagens tecnológicas.

Além dos cuidados metodológicos com o manuseio, outras reflexões devem ser feitas: observar de que maneira as imagens foram produzidas, quais os recursos foram utilizados (câmera digital, *photoshop*), e tentar compreender estas imagens como uma representação do real.

4.3 Trabalhos de campo: Educação Ambiental e patrimonial

Estamos vivendo na Sociedade de Informação que tem como características as rápidas mudanças e avanços das tecnologias. Mas, apesar desses avanços estamos vivendo também a transição de paradigmas científicos, a crise da educação e a crise ambiental.

Nesse sentido, as crises da educação e ambiental só podem ser compreendidas no âmbito da interdisciplinaridade, a partir do diálogo sistemático entre as várias áreas do conhecimento. Dentre as várias áreas do conhecimento, a História pode contribuir para o esclarecimento da crise ambiental, para a preservação da memória e da tradição num mundo em que a ética está sendo posta em xeque.

O mundo contemporâneo exige a formação de cidadãos comprometidos com a sua reprodução biológica e cultural. Nesse sentido, convém relembrar o papel do educador frente a crise da educação que Hannah Arendt destacou? O papel do educador consciente é educar para a manutenção do mundo e da espécie humana. Assim, tanto a educação ambiental quanto a educação patrimonial contribuem para

a preservação de reservas da natureza e da cultura respectivamente.

Outra conexão importante que pode ser feita é com relação à História Local ou a História do Meio em que seus alunos vivem. Uma sugestão para o trabalho de campo na área de História é ter como ponto de partida a História Local, a partir do diagnóstico de problemas e impactos ao patrimônio cultural e ao meio ambiente.

Educação patrimonial e Ensino de História

Muito provavelmente o primeiro documento tratando do papel da educação na preservação do patrimônio tenha sido a carta de Atenas de 1931, nesta carta há a sugestão:

O papel da educação e o respeito aos monumentos

“A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, **emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos**, quaisquer que eles sejam, **e lhes faça aumentar o interesse**, de uma maneira geral, pela proteção dos **testemunhos de toda a civilização.**”

Quadro 8: Carta de Atenas, 1931, p.4.

Observe que, em 1931, a carta de Atenas já destacava o papel dos professores na formação de cidadãos conscientes da preservação. Mas, foi somente na década de 1980 que as ações de educação patrimonial se iniciaram no Brasil, por iniciativa do Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

A educação patrimonial é um instrumento que consiste em ações educativas que buscam a valorização do patrimônio cultural através da apropriação e investigação do mesmo. De acordo com o **Guia Básico de Educação Patrimonial (1999)**, a educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

Neste sentido, o objetivo da Educação Patrimonial é suscitar nos indivíduos de todas as idades (crianças e/ou adultos) o interesse

pela herança cultural através de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da mesma. Através deste **despertar** há uma capacitação para uma melhor utilização dos bens culturais, através da criação e produção de conhecimentos que insere os alunos na própria criação cultural.

O **cuidar** do patrimônio desperta o sentimento de **pertencimento**, de **identidade cultural** dos grupos e atores sociais que, fazendo os alunos se sentirem responsáveis pela preservação de sua herança cultural. A abrangência da educação patrimonial deve ser larga, não deve ficar restrita apenas à educação formal, ou seja, a educação escolar, mas deve estar presente em todos os setores da sociedade: ONGs, órgãos públicos, associações de bairro, entidades de classe, empresas privadas, entre outros.

As ações educativas em âmbito patrimonial promovem o diálogo entre diversos setores da sociedade em torno do patrimônio. Assim, a sociedade civil tem a oportunidade de cobrar do poder público, ações que permitam a preservação do patrimônio cultural em risco. Além disso, através da educação patrimonial, a própria comunidade pode auxiliar na fiscalização acerca do estado de preservação do bem cultural protegido. Isso ocorre porque as pessoas envolvidas por esse processo educativo sentem os objetos culturais como exemplares da sua identidade cultural.

O **Guia Básico de Educação Patrimonial** (1999), ainda observa que a educação patrimonial pode despertar as capacidades intelectuais para a aquisição de **conceitos** e **habilidades** que podem ser utilizados na vida cotidiana e no próprio processo educacional.

A metodologia da Educação patrimonial sugere que o próprio aluno reconheça os objetos do patrimônio cultural provocando, assim, uma autonomia intelectual. O método desse tipo de educação tem como base a **investigação** e a **descoberta**, que devem ser estimuladas pelo professor e identificadas pelos alunos. Ou seja, a função do professor é de facilitador, pois através do esclarecimento de conceitos desperta em seus alunos o reconhecimento do próprio patrimônio cultural.

Os objetos culturais que podem ser foco de estudo da educação

patrimonial podem ser os mais diversos possíveis: paisagens naturais, objetos isolados, parques, comemorações, festas, formas de cultivo, sítios históricos, dentre outros.

Educação Ambiental e Ensino de História

O primeiro evento que abordou a questão ambiental em âmbito mundial foi a Conferência Internacional sobre Ambiente Humano, em Estocolmo, organizada pela ONU, em 1972. Durante a conferência foram discutidas várias políticas públicas de Meio Ambiente.

Depois disso, em 1977, foi realizada a I Conferência de Educação Ambiental em Tbilisi, na antiga União Soviética. Posteriormente, em 1997, foi realizada a II Conferência, em Tessalônica, na Grécia. Estes eventos, também promovidos pela ONU, suscitaram vários debates posteriores e mudanças nas políticas públicas para a promoção da educação ambiental em vários países.

No Brasil, as políticas públicas de meio ambiente tiveram início na década de 1980. Grandes avanços ocorreram a partir da criação do Programa Nacional de Educação ambiental (Pronea) e da inclusão da EA (Educação Ambiental) como direito de todos os cidadãos e dever do Estado, através da Constituição de 1988. Mais recentemente, a Lei 9.795, de 2002, regulamentou a política Nacional de Educação Ambiental.

No entanto, de que maneira o Ensino de História pode contribuir para a educação ambiental? A educação ambiental tem como premissa a formação do sujeito ecológico. Este sujeito se expressaria na sua relação com o mundo de diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas forjadas a partir de suas **condições sócio históricas de existência**. Assim, as condições sócio históricas do sujeito histórico determinam a sua forma de se relacionar com os outros e com o meio ambiente.

Mas, quem seria este sujeito? O sujeito ecológico seria: “Um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto” Carvalho

(2008, p.67).

Dito isto, o sujeito ecológico pode ser visualizado a partir de diversas facetas: versão política (herói de vanguarda de movimento histórico), versão nova era (alternativo, holístico, harmônico, planetário) e versão gestor social (mediador de conflitos e programador de ações). (CARVALHO, 2008).

É importante sabermos ainda que a formação desse sujeito ecológico tem como premissa a base de uma educação ambiental crítica. Esse tipo de EA vai além da visão ingênua de acreditar que apenas o respeito a natureza é suficiente para resolver os problemas ambientais.

Dentre os objetivos da educação ambiental crítica, convém destacar **o papel da História** em conjunto com outras áreas do conhecimento para a compreensão dos problemas socioambientais. Destacamos no conteúdo sobre Ensino de História e Meio Ambiente, que os problemas ambientais não surgiram de uma hora para outra, eles também são históricos.

Educação Ambiental e Educação Patrimonial no trabalho de campo

Para esclarecermos melhor de que maneira a Educação Patrimonial e Educação Ambiental podem ser utilizadas num trabalho de campo para o Ensino de História adaptamos duas atividades. Na medida em que o patrimônio ambiental também pode ser enfoque da educação patrimonial acreditamos que estas ações podem ser desenvolvidas como educação ambiental ou educação patrimonial. A primeira atividade é sobre a **memória do ambiente** e a segunda é a **leitura das paisagens**.

Muitas vezes, as ações educativas para o meio ambiente aparecem descontextualizadas, como “salve a natureza”. Através do resgate da **memória do ambiente**, os alunos se sentirão pertencentes à História do meio e da sua comunidade. Carvalho (2008) sugere algumas ações:

- Entrevista a moradores mais velhos de como era o lugar no passado;
- Pesquisar em arquivos e bibliotecas a História de ocupação do

local;

- Investigar os costumes e modos de vida com relação às ações do homem sobre a natureza.

A outra sugestão de atividade dada por Carvalho (2008) é a **leitura da paisagem** que é composta pelos seguintes passos:

Pressupostos

Identificação das relações entre as diferentes unidades ambientais e os processos de desenvolvimento histórico presentes;

Correlacionar informações e experiências anteriores

Levantamento da História Local, História de vida, História das experiências produtivas, mapas, fotografias, estudos existentes, com o objetivo de ampliar a visão sobre as realidades históricas e ambientais da região;

A leitura da paisagem

Na saída a campo observar a heterogeneidade histórica, cultural, econômica e ambiental, identificando a região no qual o local estudado se insere;

Metodologia

- Reunir um grupo que pode ser composto por alunos, moradores, agricultores para que esses façam o levantamento de dados sobre a região;
- Compartilhar os dados colhidos e sistematizá-los;
- Identificar os problemas ambientais que afetam a região;
- Definir o percurso da saída de campo;
- Coordenar a saída para lugares pré-estabelecidos;
- Retornar e observar os pontos críticos;
- Discutir com o grupo ações de educação ambiental para a valorização do patrimônio ambiental.

Como destacamos, a educação ambiental e a educação patrimonial têm como pressupostos a prática investigativa. Esta mesma prática também é inerente ao professor de História que anima suas

aulas a partir do diálogo com as fontes históricas. Sair do espaço da sala de aula, ainda é um grande desafio, mas com certeza é uma atividade de extensão que pode deixar suas aulas muito mais inclusivas.

4.4 O Papel da História Local na formação da identidade

Embora pareça, o ensino da História Local não é uma novidade. Já em 1930, através das Referências Curriculares e instruções Metodológicas, o local era estudado sob a perspectiva histórica. Anos mais tarde, em 1971 o estudo da História local foi sugerido para o ensino dos Estudos Sociais com finalidade de controle ideológico através da articulação de atividades de História e Geografia.

A História local pode ser encontrada em todos os espaços possíveis. É um tipo de História que nos aproxima mais do passado, nos faz possuir identificação com a História, com a comunidade em que vivemos. Apesar disso, passamos muitos anos de nossas vidas aprendendo que a História que fortalece a nossa identidade é a História nacional. Mas, por que isso ocorre?

Um caminho para esta resposta foi trilhado por FONSECA (2008) que expõe as principais dificuldades para o Ensino da História Local. Num primeiro plano, ocorre a fragmentação rígida dos espaços estudados - a família, a escola, o bairro não são estudados em suas inter-relações ou correlacionados a História nacional e a global. Em segundo lugar, haveria uma ideologização e naturalização da vida social e política disfarçada pelo conceito de comunidade.

Outra dificuldade é o espaço reservado aos estudos políticos, pois muitas vezes os estudos de História local ficam restritos a sucessão da vida política local. Por que os PCN's sugerem estudar os nomes de escolas, praças e ruas, por exemplo? Geralmente o nome dado a esses espaços são provenientes da elite política local. Além disso, os materiais produzidos sobre a História do bairro, do município são elaborados pela elite política local, o que caracteriza uma visão deturpada da realidade. Outro entrave para o ensino da História Local é a escassez de produção historiográfica sobre o tema.

Por outro lado, uma ferramenta metodológica importante para

a História local é a História oral, que por meio de entrevistas consegue preencher as lacunas proporcionadas pela escassez de documentação sobre o tema.

O principal objetivo da História Local é o fortalecimento das identidades, nos PCN's a História local tem como enfoque a identidade nacional. Nesse sentido, qual seria o sentido da construção da identidade a partir do passado?

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara por meio da fixação de objetivos comuns (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p.24).

A História local possui, assim, uma dupla função científica e pedagógica. Científica porque evita o erro de que a História nacional é um todo homogêneo, que tem como consequência uma perspectiva desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades. Já a função pedagógica é a construção de memórias e o ensino da identidade e pluralidade cultural. (MANIQUE e PROENÇA, 1994).

Após conhecermos as principais limitações da História Local para o Ensino de História, vamos estudar algumas propostas de Ensino da História Local a partir de dois fatores determinantes, o patrimônio cultural e o estudo do meio.

Patrimônio cultural, História Local e Identidade

O termo **patrimônio** vem do latim *patrimonium* que em sentido original, na Roma antiga, referia-se a totalidade do que pertencia ao pai, *pater famílias*, pai de família. Portanto, *patrimonium* significava tudo que poderia ser legado em herança excetuando-se a família.

Como podemos observar, o conceito de patrimônio cultural está bastante ampliado, sendo defendido por alguns autores como patrimônio global ou total. Isto poderia gerar dúvidas. Como saber o que é patrimônio natural, ou mesmo patrimônio cultural material e imaterial?

Para maiores esclarecimentos, o assessor internacional da Unesco, Huges de Varine-Boham, afirma que o patrimônio cultural possui como base três categorias de elementos (LEMOS, 2006):

- 1ª) Elementos pertencentes à natureza, meio ambiente;
- 2ª) Conhecimento, as técnicas, ao saber e o saber fazer;
- 3ª) Objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer;

A **primeira categoria** refere-se aos recursos naturais como um todo: os mares, os rios, os peixes, as pedras, o calor, as plantações, ou seja, tudo o que nos cerca, que compõe nosso meio ambiente. Já a **segunda categoria** diz respeito aos elementos não tangíveis do patrimônio cultural, quer dizer o patrimônio cultural imaterial, este é abstrato, impalpável, não podemos tocá-lo, pois o mesmo está no plano das ideias. Por fim, a **terceira categoria** é a fusão entre as categorias anteriores, culminando no patrimônio material.

A Unesco diferencia dois tipos de patrimônio, em sua convenção sobre o Patrimônio Mundial da Humanidade (1972):

- “**Patrimônio Cultural** significa monumentos, grupos de edifícios e sítios que têm valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico.”
- “**Patrimônio Natural** significa formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e zonas que tenham valor científico de conservação ou estético.”

A museóloga Maria Célia dos Santos (2008) sugere o termo **Patrimônio Global**, que seria constituído de alguns elementos: O homem, o meio ambiente, o saber e o artefato, bem como o real na sua totalidade cultural, natural, material e imaterial, acrescidos do tempo e do espaço. Todos esses elementos estão vinculados uns aos outros compondo um patrimônio que engloba os outros já explicitados anteriormente: os patrimônios cultural, material e imaterial, como também o patrimônio natural. Huges de Varine (2006) sugere os elementos que ao se juntarem formam o **patrimônio cultural**. Já Santos (2008) enxerga o **patrimônio global** a partir da soma de diversos patrimônios – o natural, o cultural (material e imaterial) e o território.

Para o Ensino de História local, **o trabalho na identificação do patrimônio cultural em suas variações é uma atividade interessante e pode ser sugerida aos alunos.** A identificação do patrimônio material, patrimônio imaterial e patrimônio natural podem levar os alunos a descobrir a realidade de suas cidades: as potencialidades e a necessidade de intervenção do poder público na preservação.

Ao identificar o patrimônio cultural e natural de suas comunidades, os alunos se sentem pertencentes ao local, adquirem identidade cultural. Mas, o que seria identidade cultural?

Em seu livro **A identidade cultural na pós-modernidade (2006)**, Stuart Hall discute o papel das identidades culturais no mundo contemporâneo. Para Hall (2006), a **identidade cultural** é uma celebração móvel, ou seja, não é fixa. Além disso, é formada e transformada continuamente através da relação que mantemos com os sistemas culturais que nos rodeiam. Assim, a identidade cultural é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito pode assumir diversas identidades em diferentes momentos, a partir dos contextos de representação cultural em que está inserido. Em nós habita uma multiplicidade inconstante de identidades.

No mundo contemporâneo, o sujeito encontra-se descentrado, ou seja, sem um centro condutor de seu comportamento que possa lhe dar segurança. Isto ocorre porque estamos imersos num ambiente cultural em constante mudança. A internet, a velocidade das informações nos meios de comunicação, os avanços tecnológicos estão revolucionando os nossos modos de vida e de nos relacionar com as outras pessoas e com o meio ambiente.

Assim, uma única pessoa pode ter várias identidades culturais ao mesmo tempo. Nesse sentido, o patrimônio cultural, como ativador da memória, e o Ensino da História podem favorecer o fortalecimento de identidades culturais. Assim, os alunos identificam-se também com a História, sentem-se parte dela, reconhecem seu papel enquanto cidadãos que contribuem para a preservação do patrimônio cultural. Esta identificação se dá por meio do único, do peculiar, do que não se repete em outros locais, apenas na comunidade ou município no qual os alunos vivem.

O estudo do meio

O estudo do meio tem como objetivo colocar os alunos em contato com o meio social ou em observação direta com os fenômenos naturais. As atividades didáticas relacionadas ao estudo do meio exigem uma metodologia interdisciplinar. Algumas escolas implantam diversos projetos pedagógicos envolvendo os professores de diversas disciplinas. No entanto, muitas vezes estas atividades são desvirtuadas e encaradas como passeios ou excursões.

Colocar os alunos em contato com uma realidade social conflitante é algo que pode ser válido. Um exemplo disto é a visita a uma lixeira que pode demonstrar a realidade de exclusão social dos seus catadores, bem como o cenário de degradação ambiental. No entanto, o planejamento de uma atividade como esta deve ser feita com cautela adequando-se a idade, os objetivos da visita e a interação com outras disciplinas.

Manique e Proença (1994) dão algumas sugestões didáticas de trabalho com o meio a partir do Ensino de História:

- A observação do meio – e consequente pesquisa – permite o desenvolvimento de capacidades intelectuais como a análise, enquanto classifica, compara e discrimina os diversos dados obtidos na investigação, a que se seguirá um trabalho de síntese final
- Pelo estudo do meio é possível concretizar a interdisciplinaridade através da abordagem didática de situações que implicam a relação de fenômenos que podem envolver diferentes áreas científicas, mas que têm como denominador comum o fator de se desenvolverem num lugar e época concretos;
- O contato com as instituições locais e a percepção dos seus modos de funcionamento preparam melhor o aluno para uma futura integração na sociedade, facilitando-lhe a compreensão das instituições democráticas e reforçando, deste modo, o caráter formativo da História na preparação para o exercício consciente da cidadania. (MANIQUE E PROENÇA, 1994, p. 158);

Observemos que o Ensino da **História Local** e **Estudo do Meio** possuem a função de despertar o interesse do aluno pela História. Isto ocorre porque o aluno consegue se enxergar dentro da realidade em que vive, e mais, pode se sentir responsável pela melhoria da preservação do patrimônio natural e cultural que o cerca. Assim, o professor de História pode despertar em seus alunos **o fortalecimento da identidade cultural** e o aumento da autoestima local, na medida em que pode apontar **elementos da História que são únicos** e que por este motivo devem ser preservados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro, aprendemos os principais **métodos e recursos didáticos** para o Ensino de História e Estágio supervisionado em História. Observamos que o Ensino de História **Local** e do **cotidiano** são ferramentas importantes para que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental possam entender a História.

Em seguida, discutimos como **a música, os textos literários, os filmes, fotografias, impressos e as imagens da tecnologia da informação** podem ser vistas como **recursos didáticos** para o Ensino de História.

Além disso, analisamos de que maneira a **educação ambiental** e a **educação patrimonial** podem ser ferramentas importantes para o **trabalho de campo** no Ensino de História e Estágio supervisionado. Por fim, destacamos a importância da **História Local** para a formação da **identidade local** do professor de História e dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. A História das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 2^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo M. Porque visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 104-116.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFS-Car, v. 6, no. 2, p. 108-126, nov. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- BARCELONA. **20^a Assembleia Geral do ICOM**, Art. 2º, jul. 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOMFIM, Manoel. **América Latina, males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1905.
- BRAND, Antônio, LIMA, Vanuza Ribeiro de; MARINHO, Marcelo. **História, identidade e desenvolvimento local: questões e conceitos**. Disponível em <http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br>. Acessado em 20 de maio de 2010.
- BRANCO, S. M. Ética e meio ambiente. In: COIMBRA, J. de A. A. (org.) **Fronteiras da Ética**. São Paulo: Senac, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890**, art. 10, de 18 de abril de 1931.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Jan. 2007. Disponível em:

-groups.unb.br/ppgec/dissertacoes/trabalhos/dissertacao_jairocarlos.pdf. Acessado em 30 de maio de 2010.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4^a ED. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Sadraque Micael Alves de; CUNHA, André Victor Cavalcante Seal da. **História local em Mossoró**: entre a memória e a História. Disponível em <http://bit.ly/carvalhoecunha>. Acessado em 20 de maio de 2010.

CÔRREA, Isabella Cristina Chagas e ALMEIDA, Fernanda Cordeiro de. **Possibilidades para o Ensino de História Ambiental no Semi-árido Nordestino**: Curral dos Bois – Simão Dias/SE. Disponível em <http://bit.ly/correaalmeida>, acessado em 20 de maio de 2010.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**: *dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

DRUMMOND, A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. In: **Estudos Históricos**, RJ, vol.4, n. 8. 1991, p. 177 – 197.

FARIA, Eni de; SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Currículo, conhecimento e criticidade** - uma indagação sobre a teoria. Disponível em: http://www.unifemm.edu.br/graduacao/fafisete/pedagogia/banco%20de%20textos/curriculo_conhecimento_criticidade_eni.pdf. Acessado em 30 de maio de 2010.

FERRARI, Márcio. **Hannah Arendt – A voz de apoio à autoridade do professor**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/hannah-arendt-428159.shtm>. Acessado em 20 de maio de 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Professor-pesquisador: Utopia ou necessidade político-pedagógica? In: AZEVEDO, Crislane Barbosa (org.). **Docência em História** [recurso eletrônico]: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador/ Natal, RN: EDUFRN, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do Ensino de História**. 7^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. São Paulo: Papirus, 2007.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil** (1890-1945). São Cristovão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

FREITAS, Lídia Silva de. Sociedade da informação no Ensino de História: roteiro de uma abordagem crítica. IN: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Marcelo de Souza (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007.

FREITAS NETO, J. A. de. A transversalidade e a renovação no Ensino de História. In:

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004. (Incluído)

MEC. Guia do Livros didáticos PNLD 2011. História. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Apnld&Itemid=668, acessado em 30 de setembro de 2010.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Trad. Maria Luiza X. A. Borges. 4. ed. RJ: Record, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp-121-123.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11ªed. DP&A editora, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. 2ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

HOBSBAWM E. & RANGER T. (orgs.). **A invenção das tradições**, Trad.: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002

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

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o Ensino de História**. 4 ed. SP: Cortez, 2004.

KNAUSS, Paulo e FREITAS, Karla Regina. **Usos eletrônicos**

do passado: digitalização de documentos e política de arquivos.

UNESP – FCLAs – CEDAP, v.4, n.2, p. 11-24, jun. 2009. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/cedap/patrimonio_e_memoria/patrimonio_e_memoria_v4.n2/artigos/usos_eletronicos_passado.pdf. Acessado em 20 de maio de 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão; Irene Ferreira & Suzana Ferreira Borges. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008

LE MOS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e educação. IN: LAMPERT, Ernâni (org.). **Pós-modernidade e conhecimento:** educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005. pp.11-48.

MALTEZ, Joelma. **O Ensino de História:** desafios para a superação do reprodutismo. Disponível em: http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/ensaio_01.pdf. Acessado em 20 de maio de 2010.

MARANDINO, Martha. **Interfaces na relação museu-escola**. Disponível em <http://bit.ly/marthamarandino>. Acessado em 22 de maio de 2010.

MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História:** Patrimônio e História local. Lisboa: Texto editora, 1994.

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História Ambiental no Brasil:** Pesquisa e Ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC. **PCN's Transversais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. 1998. Disponível em: <http://bit.ly/PCN'stransversais>. Acessado em 20 de maio de 2010.

MEC. **PCN's História e Geografia**, séries iniciais, 1998, p.39 e 40

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução riscos e ilusões. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 27, pp. 91-101, jan./jun/ 2000.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tânia Regina de. O Livro Didático de História Hoje a Partir do PNL. In: **Revista Brasileira de História**, n.º. 48. Produção e Divulgação de saberes Históricos e Pe-

dagógicos. São Paulo: Pral Editora Gráfica, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Marcelo de Souza (orgs.) **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Tradução de SILVA, Catarina Eleonora F. da e SAWAYA, Jeanne. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol.13, n°25/26, pp. 143-162, set.92/ago.93. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3731. Acessado em 20 de maio de 2010.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. (Org.) **Repensando o Ensino de História.** 4 ed. SP: Cortez, 2004.

NUNES, Silma do Carmo. Categorias conceituais que fundamentam as concepções de mundo presentes no Ensino de História. IN: **Concepções de mundo no Ensino de História.** 2ªed. Campinas: Papirus, 2002.

ODUM, E. P. **Fundamentos de Ecologia.** 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekuian, 2004.

OLIVEIRA, Ana Paula Mattos de. **O Ensino de História nos primeiros ciclos do ensino fundamental:** breves considerações. Disponível em <http://bit.ly/anaoliveira>. Acessado em 20 de maio de 2010.

PACHECO, Ricardo Aguiar. **O Ensino de História com base na Educação Patrimonial e no Estudo do Meio.** Disponível em <http://bit.ly/ricardopacheco>. Acessado em 20 de maio de 2010.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Disponível em: <http://bit.ly/pansineeneve>. Acessado em 20 de maio de 2010.

PEREIRA, Júlio. Livros didáticos e Ensino de História: entre saberes e práticas no município de Soropédica/RJ. **XIII Encontro de História da ANPUH-RJ**, 2008. Disponível em: http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212952639_ARQUIVO_Julio_Pereira_ANPUH_2008.pdf. Acessado em 30 de maio de 2010.

PEREIRA, Júnia Sales et al. **Escola e Museus:** diálogos e práticas.

Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus/PUC-MG/CEFOP, 2007.

PIAGET, Jean. **Sobre pedagogia**. Trad., Cláudia Berliner. SP: Casa do psicólogo, 1998.

PIEREZAN, Luana et al. **Ensino de História nas séries iniciais: possibilidades de uma Ação pedagógica a partir das narrativas dos “antigos”**. Disponível em <http://bit.ly/pierezan>. Acessado em 20 de maio de 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O Ensino de História e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Luís Fernando Cerri (org.) **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. 1ª ed. Ponta Grossa: UEPG, v. 1, 2005, p. 93-111.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A linguagem e o conhecimento no Ensino de História: alternativas curriculares e didáticas**. Disponível em: <http://bit.ly/helenicerocha>. Acessado em 20 de maio de 2010.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Reflexões sobre a nova museologia. In: **Encontros Museológicos – Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. RJ: IPHAN/DEMU, 2008.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu e Educação: conceitos e métodos. Disponível em <http://bit.ly/museueeducacao>. Acessado em 22 de maio de 2010.

SILVA, Marcos. **O Ensino de História no curso fundamental**. Disponível em: <http://silva.marcos.sites.uol.com.br/artigos/hist/ensino.pdf>. Acessado em 20 de maio de 2010.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOFFIATI, Arthur. **Cidadania e Ecocidadania**. Folha da manhã. Campo dos Goytacazes. Nov. 2004 Disponível em: http://www.liessin.com.br/reciclacao/pdf/artigos/cidadania_ecocidadania.pdf. Acessado em 20 de maio de 2010.

____. Fundamentos Filosóficos e Históricos para o exercício da Ecodadania e da Ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

____. Ausência da natureza nos livros didáticos de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set.89/ fev.1990.

____. Algumas palavras sobre uma teoria da eco-História. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 13-26, Curitiba: Editora UFPR, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/soffiati>. Acessado em 20 de maio de 2010.

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

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da História. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 21ª reimpressão, 2009.

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. In: **Estudos Históricos**, vol. 4, n. 8, 1991, p. 198 - 215. Disponível em: <http://bit.ly/worster>. Acessado em 20 de maio de 2010.

SOBRE A AUTORA

Fernanda Cordeiro de Almeida Faust é Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (PRODEMA/UFS), doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (PPGHIS/UFPR) e Pós-doutora em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGEFB/UNIOESTE). É pesquisadora do Projeto Tradition da Universitat Autònoma de Barcelona financiado pelo the European Research Council (ERC) under the European Union's Horizon 2020 research and innovation program (grant agreement H2020-ERC-2018-COG No. 817911). Contato: fernandacoral@gmail.com.

Fernanda Cordeiro de Almeida Faust

É Pós-doutora em Educação (UNIOESTE), Doutora em História (UFPR) e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (PRODEMA/ UFS). Foi a vencedora do Prêmio Nelson Chaves pela Fundação Joaquim Nabuco (2009), com a melhor dissertação de mestrado. Desenvolveu estágio doutoral (sanduíche, 2013-2014) na Universidade Nova de Lisboa, onde atuou no Centro de História de Além e de Aquém Mar (CHAM) como investigadora visitante. Foi membro da Comissão de verificação de pertencimento étnico-racial e da Equipe Multidisciplinar do Núcleo Regional de Educação do município de Francisco Beltrão - PR (2018-2019). Atualmente, atua no Projeto Tradition da Universitat Autònoma de Barcelona e é sócia administradora da MGF Assessoria Educacional.

