OPSIS

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais



Ensino de História e Formação de professores: pesquisas sobre o Ensino de História

v.15, n. 1, janeiro/junho 2015

Apoio
PRPPG
PROAPUPEC

ISSN versão eletrônica: 2177-5648

OPSIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Orlando Afonso Valle do Amaral
Reitor

Manoel Rodrigues Chaves
Vice-Reitor

José Alexandre F. Diniz Filho
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Antonio Corbacho
Diretor do CEGRAF/UFG

Thiago Jabur Bittar
Diretor da Regional Catalão

Regma Maria dos Santos
Chefe de Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (GPT/BSCAC/UFG)

O625 OPSIS: Dossiê Ensino de História e Formação de professores: pesquisas sobre o Ensino de História / Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. - v. 15. n. 1 (2015) -.- Catalão: Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais, 2015-

Semestral

Descrição baseada em: v. 15, n. 1, 2015.
Modo de acesso: http://www.revistas.ufg.br/index.php/opsis

ISSN: 1519-3276 (versão impressa)
ISSN: 2177-5648 (versão on-line)

1. História- periódicos. I. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. II. Título.

CDU: 94(05)

Indexada em:

Sumários de Revistas Brasileiras: www.sumarios.org

Academic Journal Database: http://journaldatabase.org

DOAJ – Directory of Open Acess Journals: http://www.doaj.org

GeoDados: http://geodados.pg.utfpr.edu.br/

Latindex Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal: http://www.latindex.unam.mx/

Periódicos da Capes: http://www.periodicos.capes.gov.br/

Portal do SEER: http://seer.ibict.br/

Pede-se permuta | Asked to exchange | Pide trueque

OPSIS
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais
Av. Dr. Lamartine P. de Avelar, 1120, Setor Universitário.
Caixa Postal 536 Catalão, GO. CEP: 75704-220

Fone: (62) 3441-5309 | E-mail: revistaopsis@yahoo.com.br
www.revistas.ufg.br/index.php/opsis

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais

OPSIS

Ensino de História e Formação de professores: pesquisas sobre o Ensino de História

OPSIS, Catalão-GO, v.15, n. 01, p. 1-312, 2015

ISSN versão eletrônica: 2177-5648

Apoio
PRPPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROAPUPEC – Programa de Apoio às Publicações Periódicas da UFG

www.revistas.ufg.br/index.php/opsis

Revisão
Camila Di Assis (Português)
Caius Brandão (Inglês)
Bruna Mundin Tavares e Fabiene Riâny Azevedo Batista (Espanhol)

Projeto Gráfico
Dúnia Esper Pereira
Igor Oliveira Augstroze Aguiar
Luana Santa Brígida

Editoração
Luana Santa Brígida

Capa
Igor Oliveira Augstroze Aguiar
Luana Santa Brígida

Imagem de Capa
Fernando Milani Marrera

Padronização Editorial
Divisão de Periódicos – CEGRAF/UFG Apoio especial: Programa de Apoio às Publicações Periódicas Científicas da UFG

Editora Gerente
Teresinha Maria Duarte, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil

Editora
Eliane Martins de Freitas, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil

Editora de Seção deste número
Júlia Silveira Matos, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil

Conselho Consultivo
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil; Elisio Estanque, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal; Elizabeth Sousa Abrantes, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil; Gilmar de Carvalho, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil; Grado Giovanni Merlo, Università degli Studi di Milano, Milano, Itália; Jocyleia Santana dos Santos, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil; José Alcimar de Oliveira, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil; Leila Rodrigues da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Lucimar Bello P. Frange, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil; Manuela Mendonça, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal; Marcos Antônio de Menezes, Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí, Jataí, GO, Brasil; Marlos Bessa Mendes da Rocha, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil; Martin Norberto Dreher, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil; Ricardo Antunes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil; Ricardo Luiz Silveira da Costa, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; Sadi Dal Rosso, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil; Terezinha Oliveira, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil; Vanda Cunha Albieri Nery, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil; Wolney Honório Filho, Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, Catalão, GO, Brasil.

Conselho Editorial
Adriana Maria de Souza Zierer, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil; Álvaro Alfredo Bragança Júnior, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Carmen Silvia de Moraes Rial, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil; Cláudia Regina Lahni, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil; Daniela Auad, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil; Débora Cristina Goulart, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil; Denise Teresinha da Silva, Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, RS, Brasil; Emanuela Prinzivalli, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma, Itália; Getúlio Nascentes da Cunha, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil; Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil; João Fabio Bertonha, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil; Jeronimo Molina Cano, Universidad de Murcia, Murcia, Espanha; Júlio Bentivoglio, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; Kênia Maria de Almeida Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil; Losandro Antonio Tedeschi, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil; Luiz Humberto Martins Arantes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil; Marina Benedetti, Università degli Studi di Milano, Milano, Itália; Patricia Rodrigues da Silva, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil; Patricia Sposito Mechi, Universidade Federal do Tocantins/Campus de Porto Nacional, Porto Nacional, TO, Brasil; Ronie Alexsandro Teles da Silveira, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil; Rubens Luiz Rodrigues, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil; Sandra Mara Dantas, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil; Saul António Gomes da Silva, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal; Sergio Fernández Riquelme, Universidad de Murcia, Murcia, Espanha; Silvia Graciela Mira, Universidad Nacional Del Sur, Buenos Aires, Argentina; Tânia Regina Zimmermann, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil; Valdeci Rezende Borges, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil; Virgílio Caixeta Arraes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil; Wanderson Fabio de Melo, Universidade Federal Fluminense, Campus Rio das Ostras, Rio das Ostras, RJ, Brasil.

Comissão Editorial
Eliane Martins de Freitas - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil;
Jose Lima Soares - Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil;
Rogério Bianchi de Araújo - Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil.

Sumário

Dossiê: Ensino de História e Formação de professores: pesquisas sobre o Ensino de História

Apresentação 01
Júlia Silveira Matos

Ação Educativa e Educação Patrimonial em Arquivos: a oficina "Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos" no APERS 09
Clarissa Sommer Alves,
Nôva Brando
Vanessa Tavares Menezes

Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores 28
Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch

"Lembra-te da primeira vez?" Um processo de investigação de paternidade entre a escrita e o ensino de História 43
Katani Maria Nascimento
Monteiro Wellington Rafael Balém

Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação 60
Flávia Eloisa Caimi
Bárbara Nicola

"Como me veem?", "como eu me vejo?": um olhar audiovisual para o reconhecimento da identidade do adolescente 70
Caroline Dall'Agnol
Eliana Rela

O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História 88
Nilton Mullet Pereira
Gabriel Torelly

Ensinar e aprender histórias e cultura indígenas: repensando as práticas pedagógicas 101
Júlio Ricardo Quevedo Santos
Aristeu Castilhos da Rocha
Michele Moraes Lopes

Telenovela: um elemento do cotidiano como fonte de aprendizagem histórica 117
Júlia Silveira Matos
Elisabete Zimmer Ferreira

Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam 136
Maria Beatriz Pinheiro Machado
Lara Moncay Reginato

Mestrado Profissional em História: o desafio do trabalho de conclusão final do curso 149
Roberto Radünz

Laboratórios de ensino de História: refletindo e construindo com os professores 164
Cristine Fortes Lia
Jéssica Pereira da Costa
Marcello Paniz Giacomoni
Maiara Cemin Cagliari
Priscila Nunes Pereira

O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si 179
Marcello Paniz Giacomoni

A ressignificação do "ensinar" música através das memórias de professoras: estudo sobre o conservatório de música de Rio Grande/RS 197
Gianne Zanella Atallah

Artigos

Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) 215
Ana Heloisa Molina
Cláudia Regina Prado Fortuna

Proposta curricular de Santa Catarina: ensino de História, memória e patrimônio cultural 235
Elison Antonio Paim

Deus te preteje: a identidade e sentimento na música de Itamar Assumpção 257
Lúcia Helena Oliveira Silva
Wilton Carlos Lima Silva

As análises de Henri Pirenne sobre os desenvolvimentos feudais e urbanos e sua recepção crítica na historiografia 271
José D'Assunção Barros

Resenha

Leituras do saber histórico nos primeiros anos do ensino fundamental: diálogos possíveis 288
Regma Maria Santos
Weber Abrahão Júnior

Traduções

O repúdio do culto ao passado, o dinamismo e o ativismo no Movimento Futurista 292
Pär Bergman – Tradução Júlio Bernardo Machinski

Contents

Dossier: History Teaching and Teacher Education: Research on History Teaching

Presentation 01
Júlia Silveira Matos

Educational Action and Heritage Education in Arquives: Workshop "Resistance in the Archive: Heritage, Dictatorship, and Human Rights" in APERN 09
Clarissa Sommer Alves
Nôva Brando
Vanessa Tavares Menezes

Cultural Heritage and History Teaching: Experiences in History Teachers' Education 28
Carmem Zeli de Vargas Gil
Caroline Pacievitch

Do You remember the First Time? A Paternity Investigation Lawsuit between History Writing and Teaching 43
Katani Maria Nascimento Monteiro
Wellington Rafael Balém

The Youngsters, the Historical Learning, and the New Information Basis 60
Flávia Eloisa Caimi
Bárbara Nicola

How do They See Me? How do I See Myself? An Audiovisual Look at the Recognition of Teenager's Identity 70
Caroline Dall'Agnol
Eliana Rela

The Game and the Concept: About the Creative Act in History Class 88
Nilton Mullet Pereira
Gabriel Torelly

Teaching and Learning Indigenous History and Culture: Rethinking Educational Practices 101
Júlio Ricardo Quevedo Santos
Aristeu Castilhos da Rocha
Michele Moraes Lopes

Soap Opera: A Component of Everyday Life as a Source of Learning History 117
Júlia Silveira Matos
Elisabete Zimmer Ferreira

Supervised Internship and PIBID in Teachers' Education: Experiences that Complement each other 136
Maria Beatriz Pinheiro Machado
Lara Moncay Reginato

Professional Master in History: The Challenge of the End of Course Paper 149
Roberto Radünz

History Teaching Laboratories: Reflecting and Building in Conjunction with Teachers 164
Cristine Fortes Lia
Jéssica Pereira da Costa
Marcello Paniz Giacomoni
Maiara Cemin Cagliari
Priscila Nunes Pereira

Teacher Who Enchants: Between the Narrative of History and Care of the Self 179
Marcello Paniz Giacomoni

The Resignification of Music "Teaching" through Teachers' Memories: Study on the Conservatory of Music from Rio Grande/RS 197
Gianne Zanella Atallah

Articles

Paths and Reflections: Teachers Training and Supervised Internship in History Course at the Universidade Estadual de Londrina (UEL) 215
Ana Heloisa Molina
Cláudia Regina Prado Fortuna

Curricular Proposal of Santa Catarina: Teaching of History, Memory, and Cultural Heritage 235
Elison Antonio Paim

May God Make You Black: Identity and Feelings in the Music of Itamar Assumpção. 257
Lúcia Helena Oliveira Silva
Wilton Carlos Lima Silva

The Analysis of Henri Pirenne about the Feudal Developments and Mediaeval Urbanism and its Critical Reception in Historiography 271
José D'Assunção Barros

Review

Readings of History Knowledge in the First Years of Basic Education: Possible Dialogues 288
Regma Maria Santos
Weber Abrahão Júnior

Translations

The Rejection of Worshipping the Past, the Dynamism and Activism in the Futurist Movement 292
Pär Bergman – Tradução Júlio Bernardo Machinski

Sumario

Dossier: Enseñanza de la Historia y de la Formación del Profesorado: la investigación sobre la Enseñanza de la Historia

Presentación 01
Júlia Silveira Matos

Acción Educativa y Educación Patrimonial en Archivos: el taller "Resistencia en Archivo: Patrimonio, Dictadura y Derechos Humanos" en APERS 09
Clarissa Sommer Alves
Nôva Brando
Vanessa Tavares Menezes

Patrimonio Cultural y Enseñanza de Historia: experiencias en la formación de profesores 28
Carmem Zeli de Vargas Gil
Caroline Pacievitch

"¿Te acuerdas de la primera vez?" Un proceso de investigación de paternidad entre la escrita y la enseñanza de Historia 43
Katani Maria Nascimento Monteiro
Wellington Rafael Balém

Los Jóvenes, el aprendizaje histórico y Nuevos Soportes de Información 60
Flávia Eloisa Caimi
Bárbara Nicola

"Como me ven?", "Como yo me veo?": una mirada audiovisual para el reconocimiento de la identidad del adolescente 70
Caroline Dall'Agnol
Eliana Rela

El Juego y el concepto: sobre el acto creativo en la clase de Historia 88
Nilton Mullet Pereira
Gabriel Torelly

Enseñar y aprender Historias y Culturas Indígenas: repensando las prácticas pedagógicas 101
Júlio Ricardo Quevedo Santos
Aristeu Castilhos da Rocha
Michele Moraes Lopes

Telenovela: un elemento del cotidiano como fuente de aprendizaje histórico 117
Júlia Silveira Matos
Elisabete Zimmer Ferreira

Prácticas Supervisadas y el PIBID en la formación docente: experiencias que se complementan 136
Maria Beatriz Pinheiro Machado
Lara Moncay Reginato

Maestría Profesional en Historia: el desafío del Trabajo De Conclusión de Curso 149
Roberto Radünz

Laboratorios de Enseñanza de Historia: reflexionando y construyendo con los profesores 164
Cristine Fortes Lia
Jéssica Pereira da Costa
Marcello Paniz Giacomoni
Maiara Cemin Cagliari
Priscila Nunes Pereira

El profesor que cautiva: entre la narrativa de la Historia y el cuidado de si 179
Marcello Paniz Giacomoni

La resignificación de "enseñar" música a través de los recuerdos de los profesores: estudio sobre el Conservatorio de Música De Río Grande/ RS 197
Gianne Zanella Atallah

Artículos

Caminos y reflexiones: formación de docentes y las prácticas Supervisadas del Curso de Historia de la Universidad Estadual de Londrina (UEL) 215
Ana Heloisa Molina
Cláudia Regina Prado Fortuna

Propuesta Curricular de Santa Catarina: enseñanza de Historia, memoria y patrimonio cultural 235
Elison Antonio Paim

Dios te "preteje": la identidad y sentimiento en la música de Itamar Assumpção 257
Lúcia Helena Oliveira Silva
Wilton Carlos Lima Silva

Los análisis de Henri Pirenne sobre los desarrollos Feudales y Urbanos y su recepción crítica de la Historiografía 271
José D'Assunção Barros

Reseña

Lecturas del conocer de la Historia en el primer año de
Educación Básica: diálogo posible 288
Regma Maria Santos
Weber Abrahão Júnior

Traducciones

El rechazo del culto al pasado, el dinamismo y el activismo
en el Movimiento Futurista 292
Pär Bergman – Tradução Júlio Bernardo Machinski

Apresentação

Em comemoração e homenagem aos 20 anos do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH), no Rio Grande do Sul, a Revista OPSIS reuniu trabalhos de diversos pesquisadores brasileiros e apresenta o Dossiê intitulado "Ensino de História e Formação de professores: pesquisas sobre o Ensino de História", com o intuito de contribuir para consolidar e aprofundar os debates sobre esse campo de estudos e de ação.

O Ensino de História possui em sua historicidade algumas peculiaridades. A primeira é sua característica híbrida, pois se constitui como uma área de saber e também enquanto um campo de atuação no mundo prático do trabalho docente. Ainda pode ser considerado híbrido por apresentar em sua composição, enquanto área de saber, características epistemológicas da ciência da História, da Sociologia, da Antropologia e da Educação, dentre outras. Na mesma direção, como campo de atuação profissional, transforma-se em uma metodologia de ação do professor, pois soma saberes teóricos à prática diária. De forma heterogênea reuni saberes provenientes dos livros aos elencados na vida prática pelos estudantes no mundo da escola. Assim, em ambos os espaços, tanto na ciência, como na escola, o Ensino de História não se sustenta unicamente nos documentos históricos e métodos científicos, mas transcende, busca ir além das fronteiras do conhecimento da História, por meio dos debates epistemológicos de seu campo dialoga com diversos saberes e, assim, cria o novo cotidianamente, produz conhecimento tanto em sua esfera científica, quanto em sua face didática.

Em tal caminhada, o ensino de história nessas últimas quatro décadas se consolidou como campo a ser estudando e analisado. Hoje tem como segunda característica o questionamento, a relação com educação e o mundo da escola, a sociedade e a contemporaneidade. No momento atual, em que somos marcados por tantos debates sobre a profissionalização do historiador, por leis que incluem ou excluem conteúdos do currículo de história na escola, projetos de leis que buscam cercear a ação docente, além dos movimentos que evidenciam na política brasileira em seus níveis estaduais, municipais e até federais a desvalorização dos professores, é fundamental refletirmos sobre o campo do ensino. Mas, que campo é esse? Ensino? Não, Ensino de História, ambos com letra maiúscula, indicando sua face de nome próprio, de área, de campo, de Ciência. Sim, uma Ciência que busca na epistemologia da História suas bases, para assim, a partir de conceitos colhidos nas mais diversas áreas do saber científico, criar um espaço de reflexão capaz de contribuir para a mudança social do tempo presente. O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar compromissado com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo.

Entretanto, apesar dessa característica híbrida, não se pode negar que o saber histórico é a matéria prima do historiador-docente para a constituição de uma educação

para a diversidade, seja ela, religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro, "não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida" (FERRO, 1983, p. 11). Um ensino de História que vise ao desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente, depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, "queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada" (2010, p. 19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, a terceira peculiaridade do ensino de história é sua "dependência" científica, pois, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica e da reflexão e mais importante que isso, o docente ensina ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar. Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que, a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. Mas essa característica de promoção do pensamento histórico é marcada pela dependência da aquisição dos saberes históricos, seja na sala de aula ou no cotidiano social. No entanto, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, "a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje" (VOGLER, 1999, p. 6). O papel formativo dos saberes históricos deve, conforme apontado por Vogler, ser trabalhado de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser depreendidos dos conhecimentos históricos ensinados.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que o possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

> O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 2010, p. 67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a

relação entre o passado e o presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schimidt,

> Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: 'eu não dou para aprender História' -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHMIDT, 2010, p. 57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito, transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos no qual se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, "A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento" (2010, p. 57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo de depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque conforme afirmou Olavo Pereira Soares, "para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos" (SOARES, 2008, p. 11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e partícipe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava "um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa" (2010, p. 57).

E por fim, sua quarta caraterística é a marca de um espaço de tensões, como bem aponta Maria Auxiliadora Schmidt. Esse espetáculo de tensões como a autora se refere, ou seja, as relações professor-aluno se estabelecem diariamente em grande parte das salas de aula e somente a partir de uma reflexão sobre a prática do historiador-docente e da própria prática docente, se consegue pensar a sociedade. Desta forma, para se analisar, mesmo que de forma superficial, determinada sociedade e sua educação, tem-se que entender a ideologia

desta sociedade, sua visão de mundo. A visão de mundo de cada sociedade, seus dogmas, e tabus são elementos pertencentes à ideologia. O Brasil neste caso não pode ser enquadrado em uma única ideologia. Assim, em uma mesma cidade, seus bairros possuem realidades diferentes e maneiras diferentes de encarar o mundo. Essa realidade nada uniforme, precisa ser compreendia para ser superada pelo historiador-docente todos os dias.

Nesse espírito de reflexão é que apresentamos o Dossiê Ensino de História e Formação de professores: as pesquisas sobre Ensino de História da Revista OPSIS, que reuniu treze artigos de Historiadores que atuam e pesquisam a temática do Dossiê, mais quatro artigos livres, uma resenha e uma tradução, compondo assim, uma revista bem recheada por dezenove ótimas contribuições para a temática em questão. No artigo "Ação Educativa e Educação Patrimonial em Arquivos: a oficina 'Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos' no APERS", Clarissa Sommer Alves, Nôva Brando e Vanessa Tavares Menezes apresentam uma reflexão sobre os resultados da oficina criada e oferecida a partir do Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS, desenvolvido em parceria entre o Arquivo Público do estado do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do estado. Tal análise contribui para que se pense no papel educativo dos arquivos e como se pode trabalhar no Ensino de História com documentos enquanto objetos para se ir além dos livros didáticos e dos textos, mas adentrar a construção de saberes novos para o mundo da escola.

Nessa linha de reflexão, o texto de Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch intitulado "Patrimônio cultural e ensino de história: experiências na formação de professores", analisa as relações entre formação de professores de história, o patrimônio cultural e o ensino de história, a partir de experiências realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu cerne é pensar os espaços da cidade como recursos didáticos, de forma a evidenciar que o ensino de história pode se realizar em diversos contextos, como o dos arquivos, mas também, nas ruas, nos museus e de diferentes formas que transcendem a sala de aula. Ainda sobre o uso de documentos e outros recursos em sala de aula, temos o trabalho de Katani Maria Nascimento Monteiro intitulado "'Lembra-te da primeira vez?' Um processo de investigação de paternidade entre a escrita e o Ensino de História", que apresenta algumas conclusões obtidas a partir da análise de uma das atividades de ação educativa desenvolvidas junto ao Centro de Memória Regional do Judiciário (CMRJU/IMHC/UCS) voltada à formação do professor-pesquisador, nomeadamente os acadêmicos do curso de História da Universidade de Caxias do Sul. Sua proposta contribui também para que se evidenciem os espaços arquivísticos como locais de guarda de memórias documentais que podem contribuir para o Ensino de História e conjuntamente com os dois primeiros textos apresentados aqui, forma um bloco de reflexões sobre os arquivos e os espaços da cidade enquanto recursos didáticos e produção de saberes históricos.

Portanto, como se pode perceber iniciamos nossa apresentação a partir da temática "arquivos e espaços na cidade como recursos para a aprendizagem histórica", que é o primeiro pilar do Dossiê que hora apresentamos. Ainda temos mais dois pilares para sustentar essa reunião de especialistas do tema, que configura a complexidade temática do Dossiê, que

são: Recursos didáticos audiovisuais no ensino de História e por fim, o terceiro pilar que é a formação de professores.

Assim, o segundo pilar é composto por mais cinco textos. Flávia Eloisa Caimi e Bárbara Nicola contribuem com o artigo intitulado "Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação", com o objetivo de apresentar os resultados do estudo sobre os diversos modos como os jovens interagem com as novas tecnologias digitais e, mediante tais informações, apontar possibilidades metodológicas para o trabalho com a história escolar. O texto de Caroline Dall'Agnol e Eliana Rela com o título "'Como me veem?', 'como eu me vejo?': Um olhar audiovisual para o reconhecimento da identidade do adolescente", objetiva apresentar uma análise a partir da produção audiovisual, como o adolescente reconhece sua identidade diante dos estigmas instituídos ao seu redor e como romper com os estereótipos que classificam moradores de zonas periféricas. Não diferentemente, essa temática do Dossiê ainda conta com a contribuição de Nilton Mullet Pereira e Gabriel Torelly intitulada "O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História" que se propõe a discutir o ensino de conceitos nas aulas de história através do uso de jogos. A partir de um debate teórico sobre o conceito, fundamentado em autores como Deleuze, Foucault e Bergson, a aprendizagem conceitual como o elemento central de uma aula de história é apresentada.

Saindo do recurso jogos na sala de aula, mas ainda no campo da reflexão inovadora, temos o texto de Júlio Ricardo Quevedo Santos, Aristeu Castilhos da Rocha e Michele Moraes Lopes, intitulado "Ensinar e aprender histórias e cultura indígenas: repensando as práticas pedagógicas", que visa a apresentar as discussões historiográficas sobre a contribuição dos "Povos Indígenas" na formação das diversidades cultural brasileira e, portanto, discute a literatura, cinema e música como "linguagens alternativas" para o ensino de História. E por fim, contamos com o artigo de Júlia Silveira Matos e Elisabete Zimmer Ferreira com título "Telenovela: um elemento do cotidiano como fonte de aprendizagem histórica" que visa a apresentar uma análise de como a telenovela "Gabriela" pode ser entendida como elemento massificador de aprendizagem histórica no que tange à temática coronelismo/clientelismo. E pensar também como os saberes históricos podem ser construídos pelos sujeitos em outros espaços e através de novos recursos, para além da sala de aula.

O terceiro e último pilar temático desse Dossiê é a Formação de professores. Para esse foco contamos com cinco textos; o primeiro tem autoria de Maria Beatriz Pinheiro Machado e Lara Moncay Reginato sob o título de "Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam". Esse texto tem por finalidade traçar um comparativo entre as práticas de ensino e de apreensão do contexto escolar, propiciadas por meio do Estágio Supervisionado e da participação no PIBID. O texto de Roberto Radünz intitulado "Mestrado Profissional em História: o desafio do trabalho de conclusão final do curso", por sua vez, evidencia temas como avaliação dos programas de pós-graduação com o objetivo de problematizar possíveis formas de trabalhos finais para além da dissertação e problematizar, com as experiências dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em História da UCS, as possibilidades do conhecimento acadêmico ter uma maior função social. Em direção semelhante contamos com o artigo de Cristine Fortes Lia e Jéssica Pereira da Costa, Marcello

Paniz Giacomoni, Maiara Cemin Cagliari e Priscila Nunes Pereira intitulado "Laboratórios de Ensino de História: refletindo e construindo com os professores", que projeta pensarmos outros espaços fundamentais para a formação docente que são os laboratórios no espaço universitário. O texto de Marcello Paniz Giacomoni, sob o título de "O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si", apresenta uma força de potência provocativa de reflexões e crítica sobre o papel do professor na sala de aula. Inicia com uma reflexão sobre o Ensino de História e busca compreender quais estratégias são utilizadas pelos professores na construção de suas aulas para perceber essa elaboração didática que "visa negociar a distância entre o tempo passado e o momento do aluno, gerando momentos de encantamento ao poder da palavra". E por fim, mas não menos importante, temos o texto intitulado "A ressignificação do 'ensinar' música através das memórias de professoras: Estudo sobre o conservatório de música de Rio Grande/RS" de autoria de Gianne Zanella Atallah. Esse artigo apresenta uma contribuição fundamental para o presente Dossiê por apresentar um olhar inviesado sobre a docência, ao abordá-la dentro de um conservatório de música. Assim, se propõe a analisar a representação e o poder simbólico através da categoria gênero e da subcategoria "professora".

Entretanto, essa edição da Revista OPSIS, como não poderia ser diferente, supreende pela qualidade e não se encerra apenas com esse grande e especialíssimo Dossiê, ainda contamos com o artigo de Ana Heloisa Molina e Cláudia Regina Prado Fortuna, intitulado "Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL)", o texto de Elison Antonio Paim sob o título "Proposta Curricular de Santa Catarina: ensino de História, memória e patrimônio cultural", a contribuição dos autores Lúcia Helena Oliveira Silva, Wilton Carlos Lima Silva intitulado "Deus te preteje: a identidade e sentimento na música de Itamar Assumpção" e por fim a contribuição de José D'Assunção Barros intitulada "As análises de Henri Pirenne sobre os desenvolvimentos feudais e urbanos e sua recepção crítica na historiografia". Para finalizar essa edição duas sessões são fundamentais, as resenhas e as traduções, portanto, aqui recebemos a resenha de Regma Maria Santos e Weber Abrahão Júnior: "Leituras do saber histórico nos primeiros anos do ensino fundamental: diálogos possíveis" e a tradução apresentada por Júlio Bernardo Machinski do texto "O repúdio do culto ao passado, o dinamismo e o ativismo no Movimento Futurista".

Dessa forma, o presente Dossiê nasceu da percepção de que o ensino de História vem sofrendo nas últimas décadas uma crise de esgotamento. O mais comum entre alunos da educação básica é ouvir que os mesmos não gostam de história. Mas por que isso ocorre? A resposta é simples, por falta de sentido. Significar o ensino é a essência do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o desafio é fazer isso. Superar os obstáculos do ensino de História propostos pelo cotidiano escolar é uma tarefa difícil quando o aluno não percebe a significação do que estuda e principalmente não se vê como agente desse processo histórico como busca problematizar os artigos apresentados nesse Dossiê. Assim, o desafio do professor é:

> [...] mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o joão de barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada

> um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas (PINSKY & BASSANEZI PINSKY, 2010, p. 21).

A partir de um ensino de História engajado com a construção de um conhecimento para a vida prática, como proposto no citado, o discente seria capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, interventor e transformador das realidades contextuais de seu tempo.

Dessa forma, na mesma direção apontada por Marta Gouveia de Oliveira Rouvai (1995); Antônio Simplicio de Almeida Neto (2002) e Maria Rocha Rodrigues (2003), não se pode explicar o fracasso escolar com críticas à competência docente. Para esses autores, em contraposição a uma tendência explicativa simplista, deve-se perceber que não existe fracasso escolar, mas alunos e professores que vivenciam a situação de fracasso escolar.

Nesse sentido concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de "uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo" (2000, p.78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades que o possibilitem ao pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem ao aprimoramento da formação docente. Para Barca,

> Alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adopção de um modelo de História narrrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007, p. 6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito à diversidade identitária.

Dessa forma, constituir um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico, objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, é um processo que deve aliar teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas essa práxis deve ser voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada, conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil a profissionalização do historiador passa primeiramente muitas décadas pela docência, como já referido, pois a inserção do profissional da História em ouras atividades, como centros

de referência em pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente por uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

Nessa direção, com três pilares temáticos: Arquivos e cidades como recursos didáticos; Recursos audiovisuais; e, a Formação Docente, o presente Dossiê visa contribuir para pensarmos o Ensino de História e as pesquisas realizadas nesse âmbito como propostas de mudança, de construção do novo e de um ensino significativo para a sociedade brasileira.

Maio de 2015
Profa. Dra. Júlia Silveira Matos

DOI 10.5216/o.v15i1.34721

Ação educativa e educação patrimonial em arquivos: a oficina "resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos" no APERS

Clarissa Sommer Alves[*]
Nôva Brando[**]
Vanessa Tavares Menezes[***]

Resumo: No presente artigo apresentaremos a oficina "Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos", criada e oferecida a partir do Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS, desenvolvido em parceria entre o Arquivo Público do estado do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do estado referido. A oficina será apresentada pela ótica do Arquivo Público, inserida dentro de suas ações educativas e de difusão de seus acervos, relacionando-a ao contexto histórico, às transformações vivenciadas pelas instituições arquivísticas e pela sociedade brasileira nas últimas décadas e ao trabalho com documentações sensíveis, relativas à ditadura civil militar, que registram nossa história recente de resistência a tal regime de exceção e, ao mesmo tempo, histórias de vida marcadas pela violação aos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação patrimonial; arquivos; fontes arquivísticas; ditadura; direitos humanos.

[*]Arquivo Público do Estado do RS, Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: clarissa-alves@sarh.rs.gov.br

[**]Arquivo Público do Estado do RS, Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: nova-brando@sarh.rs.gov.br

[***]Arquivo Público do Estado do RS, Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: vanessa-menezes@sarh.rs.gov.br

Educational Action and Heritage Education in Arquives: Workshop "Resistance in the Archive: Heritage, Dictatorship, and Human Rights" in APERS

Abstract: In this article we present the workshop *Resistance in the Archive: Heritage, Dictatorship and Human Rights*, designed and run by the Heritage Education Program, developed in partnership with the State of Rio Grande do Sul Public Archives (APERS) and the Federal University of Rio Grande do Sul. Presented from the Public Archives perspective and included into its educational activities and dissemination of its collections, the workshop is related to the historical context and the changes experienced by archival institutions and the Brazilian society in recent decades. In addition, the workshop works with sensitive documentation on civil and military dictatorship, which register recent history of resistance as well as such regime of exception and, at the same time, life histories marked by human rights violations.

Keywords: Heritage education; archives; archival sources; dictatorship; human rights.

Acción Educativa y Educación Patrimonial en Archivos: el taller "Resistencia en Archivo: Patrimonio, Dictadura y Derechos Humanos" en APERS

Resumen: En este artículo se presenta el taller *Resistencia en Archivo: Patrimonio, Dictadura y Derechos Humanos*, creado y ofrecido desde el Programa de Educación Patrimonial UFRGS/APERS, desarrollado en colaboración entre el Archivo Público del Estado de Río Grande del Sur y la Universidad Federal de Río Grande del Sur. El taller será presentado desde la perspectiva del Archivo Público, insertado en sus actividades educativas y de difusión de sus acervos, relacionándolo al contexto histórico y a los cambios experimentados por las instituciones archivistas y por la sociedad brasileña en las últimas décadas, y al trabajo con documentaciones sensibles, relativa a la dictadura civil militar, que registran nuestra historia reciente de la resistencia al régimen de excepción, mientras las historias de vida marcadas por violaciones de derechos humanos.

Palabras-clave: Educación patrimonial; archivos; fuentes archivista; dictadura; derechos humanos.

Ações educativas no arquivo público do estado do Rio Grande do Sul e seu contexto

Aproximar-te, leitora ou leitor, das atividades educativas realizadas pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) significa para nós, ao mesmo tempo, um denso exercício de sistematizar práticas e reflexões cotidianas em palavras escritas, como também identificar e problematizar tais práticas e reflexões em relação ao contexto histórico e social.

O Arquivo Público foi criado em 1906, e a preocupação com a relação entre arquivo e educação não está presente desde aquele momento. Assim sendo, essa é uma informação que até parece óbvia, mas, na verdade, merece atenção. Afinal, os processos e desdobramentos que fizeram que hoje nós, três historiadoras e profissionais de arquivos, estejamos dedicando tempo e esforço na construção acerca do tema estão intrinsecamente ligados à história da instituição.

Podemos apontar que o primeiro corpo técnico, de arquivistas e historiadores, constituiu-se apenas a partir da década de 1990, mesmo que o APERS seja centenário. Tal informação explica em muito que as primeiras ações sistemáticas voltadas à difusão educativa e cultural de seus acervos tenham começado a acontecer a partir desta década, com visitas guiadas, ou com a primeira oficina educativa, já no ano de 2001. E a trajetória desse Arquivo não está isolada. Está intimamente ligada às transformações sociais mais globais e à história dos arquivos no Brasil, que passaram por amplas modificações desde o final dos anos 1980.

Com o processo de redemocratização, as discussões em torno da nova Constituição Federal, dos direitos humanos, incluindo direitos sociais, culturais e de acesso à informação, e com a promulgação da Lei nº 8159 de 1991, a chamada Lei de Arquivos, os papéis das instituições arquivísticas passaram a ser mais debatidos, reconhecidos e consolidados. Ao lado do compromisso com os processos de gestão documental, que vão desde a construção de instrumentos, como planos de classificação e tabelas de temporalidade, passando pelo recolhimento, avaliação e classificação de documentos, até a descrição e difusão de acervos, está o papel sociocultural dessas instituições, que possuem grande potencial para a produção do conhecimento histórico, e os debates em torno da(s) memória(s) e da(s) identidade(s) em nossa sociedade.

Com esse mesmo processo, a ampliação do acesso à Justiça e a serviços prestados pelo Estado ampliou de forma significativa a produção de documentos públicos a partir da década de 1980, trazendo a necessidade de novas compreensões e práticas em relação às massas documentais acumuladas. Por outro lado, como nos aponta Andresa Barbosa a partir de Pierre Nora, nesse contexto:

> O sentido da Memória foi se acabando com o apogeu do crescimento industrial, apoiado no 'fenômeno bem conhecido da mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização'. Ainda segundo Nora, com o fim das "sociedades-memória" foi preciso criar lugares para a preservação de testemunhos, documentos, imagens, discursos e outros tipos de vestígios – os "lugares de memória" [...] Partindo dessa premissa, os Arquivos – como "lugares de memória" – são dotados de uma memória arquivística, que se "apoia

> inteiramente sobre o que há de mais preciso no traço, mais material do vestígio, mais concreto no registro, mais visível na imagem... o que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar". (NORA, *apud* BARBOSA, 2013, p. 22).

A partir dessas premissas, em nossa sociedade as instituições arquivísticas estão permeadas por disputas em torno da constituição da memória, ou de memórias, e precisam superar as concepções tradicionais que percebem os Arquivos como espaços imparciais, em que a gestão dos documentos e a constituição dos acervos – vestígios da memória – seriam realizadas de forma técnica e neutra, a serviço da administração. Neste novo contexto, a relação entre arquivos e sociedade se faz mais e mais necessária, contribuindo para que cada vez mais arquivos identifiquem a importância e a necessidade de realizar ações que os identifiquem, legitimem e aproximem da sociedade.

Ainda conforme Andresa Barbosa, outro processo que se desenvolveu nesse período e que contribuiu para a identificação dos arquivos como potenciais espaços educativos, foram,

> As discussões realizadas no campo educacional que culminaram nas reformas curriculares em âmbito nacional. A partir delas, os Arquivos podem ser concebidos como espaços institucionais em potencial para o ensino, especialmente para o de História. Assim, conceber as instituições arquivísticas como espaços que vão além da guarda de documentos para servir à administração, aos fins comprobatórios e ao uso da Academia é um dos desafios colocados, desde o final do século XX, para a questão da difusão nos Arquivos. (BARBOSA, 2013, p. 13).

A partir da autora, falamos dos debates que no final dos anos 80 e ao longo da década de 1990 deram origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e aos Parâmetros Curriculares Nacionais que, ao que concerne ao ensino de História, evidenciam a importância da valorização e da utilização dos bens culturais e das fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem[1]. Argumento com o qual coincide a formulação de Koyama (2008, p.1-2), para quem:

> O interesse crescente pela memória e pela história local tem levado novos agentes sociais a valorizar os arquivos e centros de documentação, que vêm ganhando visibilidade social. [...] Também as ações de educação patrimonial têm crescido nos últimos anos, no bojo da ampliação dos espaços educacionais abarcados pela escola. [...] Concorrendo para a ampliação do espaço educativo dos arquivos, está a valorização do ensino de procedimentos de pesquisa na educação básica, que também aproxima a escola da pesquisa documental nos arquivos, na esteira das reformas curriculares dos anos noventa.

Acreditamos que essa aproximação entre escolas, universidades, comunidades e Arquivos, e o uso de tais instituições e seus acervos nos processos de ensino-aprendizagem são fundamentais tanto para qualificar o ensino, quanto para ampliar o acesso à informação e aprofundar o exercício da cidadania, mas também para valorizar as instituições arquivísticas, fazê-las conhecidas da sociedade, torná-las mais visíveis aos gestores públicos, e consolidar seus papéis sociais.

Inserindo-se nesse processo, o APERS desenvolveu-se nessa perspectiva a partir da década de 1990. Acreditamos que as ações desenvolvidas a partir dos anos 2000, com mais intensidade

a partir de 2009, têm ajudado a afirmar, dentro e fora do APERS, seu caráter como instituição de memória, e como espaço potencial para o fomento à educação e à cultura. Neste sentido, é importante notar que, mesmo com as referidas transformações ocorridas nas últimas décadas na sociedade, na área de arquivos e na educação, o trabalho educativo em arquivos públicos ainda é incipiente no Brasil, sendo recente ou inexistente na maior parte das instituições.

Embora no APERS ainda não tenhamos um organograma oficial atualizado que responda à prática e às elaborações desse período, compreendemos que nosso fazer cotidiano vem consolidando um núcleo educativo e cultural, que vem se estruturando para dar conta de diversas ações educativas realizadas a partir dos acervos, ações de difusão da instituição e de seus serviços, e do Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS. Como a ação que provoca a escrita deste artigo faz parte desse Programa, nos deteremos mais a respeito dele no próximo tópico.

Entre as ações educativas e de difusão podemos citar, além da realização e apoio a eventos, como seminários, cine-debates e exposições, o serviço "Divulga APERS", que mantém o blog institucional, o *twitter* e a página do Arquivo no *Facebook*, produzindo conteúdos de caráter histórico e educativo a partir do acervo, reflexões sobre gestão documental e conceitos arquivísticos, e divulgando os demais serviços oferecidos pela casa, a formação e a participação dos servidores em diferentes atividades, etc.; o Projeto "APERS? Presente, Professor! Propostas Pedagógicas a partir de Fontes Arquivísticas", que tem como objetivo central levar um pouco do Arquivo Público para dentro das escolas, a partir da construção de propostas pedagógicas que tenham como ponto de partida os documentos custodiados pelo Arquivo, disponibilizadas quinzenalmente em formato *PDF* no *blog* Institucional do Arquivo; o Projeto *ÁfricaNoArquivo*: fontes de pesquisa e debates para a igualdade étnico-racial no Brasil, que visa ao aprofundamento da difusão dos documentos relacionados à escravidão no Rio Grande do Sul através da reedição dos Catálogos de Documentos da Escravidão em formato *CD*, e a construção e distribuição de caixas pedagógicas com reproduções de documentos do acervo, um vídeo informativo e propostas de atividades pedagógicas, que incluem um jogo de tabuleiro especialmente criado para a ação. São serviços e projetos idealizados e realizados por servidoras da instituição, muitas vezes em parceria com a Associação dos Amigos do APERS, e sempre em sintonia com demandas latentes na sociedade, como a modernização dos Arquivos e o uso de mídias sociais, por exemplo.

O Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS

Como o nome já diz, esse Programa vem sendo construído e desenvolvido em parceria com a UFRGS, em especial com o Departamento de História através dos professores Igor Teixeira e Carla Rodeghero, e do Colégio de Aplicação, através do professor Vanderlei Machado, contando com a contribuição de diversos outros professores e professoras, de estudantes de graduação e pós-graduação ao longo dos anos, em diferentes momentos.

Nosso trabalho no Programa parte da aplicação da metodologia da Educação Patrimonial, pensada como "o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais

como fonte primária de ensino" (LUPORINI, 2002, p. 327) e aprendizagem. Valorizamos esse conceito por acreditar que é possível educar e aprender a partir do patrimônio, aguçando e qualificando nossas formas de perceber, ler e intervir no mundo ao redor, e, por perceber, que as ações educativas levadas a cabo em arquivos têm potencial para extrapolar a relação estabelecida com os documentos da instituição em si, conectando-se aos bens culturais produzidos pela sociedade de forma geral, explorando e problematizando tais contextos de produção, construindo conhecimentos e reflexões que podem ser utilizados de forma interdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem, seja nas escolas ou em espaços não formais de educação, caracterizados pela intencionalidade do educar/aprender.

Entretanto, buscamos superar o formato rígido muitas vezes associado a essa metodologia, que estaria orientada por um "passo a passo" em etapas: observação, registro, exploração e apropriação dos patrimônios, em geral os já consagrados, salvaguardados em museus ou arquivos ou monumentalizados em praças e construções. Buscamos orientar nossa prática cotidiana pela análise crítica dos bens culturais, relacionando o patrimônio salvaguardado pelo Arquivo Público com os demais bens culturais produzidos pelos diferentes grupos sociais que nos circundam, explorando os acervos da instituição ao longo de oficinas e cursos sem engessar as problematizações em torno de etapas, e sem priorizar qualquer discurso de valorização que possa enaltecê-los como detentores de verdades absolutas ou de valores excepcionais em si mesmos.

O Programa chega ao ano de 2014 nesse formato a partir de um longo processo de contato e troca de conhecimentos e experiências entre professores e estudantes da Educação Básica e Superior, funcionários e gestores do Arquivo Público. Seu embrião foi semeado na instituição entre 2001 e 2002, quando foi construída a primeira oficina para estudantes do Ensino Fundamental, dentro do Projeto "Por dentro do Arquivo". Ainda que tal atividade tenha sido aplicada apenas naquele biênio, foi uma importante iniciativa para reconhecer o grande potencial do APERS enquanto espaço de educação e cultura. Após este período, visitas guiadas ainda foram oferecidas, mas sem foco nos estudantes da Educação Básica.

No final do ano de 2008, nasceu a parceria entre o APERS e a UFRGS, quando o arquivo foi procurado pela Universidade no intuito de criar campo de estágio para estudantes de graduação em História matriculados na então recente disciplina de Estágio em Educação Patrimonial. A ideia foi abraçada e, logo em seguida, passou-se a elaborar, em parceria entre servidores do Arquivo e professores da Universidade, a oficina "Os Tesouros da Família Arquivo", voltada aos estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Ela passou a ser oferecida às escolas em abril de 2009[2] e aborda a escravidão e a luta por liberdade no Brasil a partir de documentos do acervo que registram a vida de sujeitos outrora escravizados, sendo representados por um inventário, um testamento, uma carta de compra e venda de escravos, uma carta de alforria e um processo-crime.

Paralelamente, passou-se a oferecer também um curso de capacitação de oficineiros, voltado aos estudantes de História e áreas relacionadas ao patrimônio, oportunizando o contato com a metodologia da Educação Patrimonial, com o debate de conceitos como patrimônio, memória, identidade e cidadania, e com a prática pedagógica nas oficinas, atendendo a demanda da Universidade por campo de espaços para seus estudantes. Tal

capacitação é oferecida semestralmente desde 2009, em formato de curso teórico-prático, com carga horária mínima de 40h. É considerada um dos pilares do Programa, que visa a contribuir para a formação de futuros historiadores, professores e profissionais do patrimônio conscientes do potencial dos bens culturais para os processos de ensino-aprendizagem, valorização e crítica do patrimônio.

A partir dessa experiência bem-sucedida seguiu-se a assinatura de convênio entre o Arquivo e a Universidade; a criação de uma segunda oficina, Desvendando o Arquivo Público: Historiador por um dia, disponibilizada desde abril de 2010, voltada aos estudantes dos 7º e 8º anos do Fundamental e centrada em debater o ofício do historiador e a produção do conhecimento histórico a partir de diferentes tipos de documentos do APERS; a realização, desde 2011, de cursos anuais de formação continuada para professores sobre Educação Patrimonial e Cidadania[3]; e a criação da terceira oficina, voltada aos estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), chamada Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos, que é o objeto central deste artigo, sobre a qual nos deteremos a partir de então, abordando desde seu processo de construção, passando por sua metodologia e desenvolvimento, até os resultados obtidos e as perspectivas.

Cabe salientar que, assim como a consolidação do APERS como um espaço de educação não-formal está ligada à história dos Arquivos e às transformações vivenciadas na área, também a construção dessa oficina está relacionada ao contexto social e político de sua criação, como veremos a seguir.

Oficina Resistência em Arquivo: acesso à informação, memória, verdade e justiça!

O APERS é reconhecido pelo suporte que oferece à pesquisa em determinadas áreas como, por exemplo: escravidão, genealogia e história do Rio Grande do Sul. Nosso acervo possui uma documentação com vasto potencial para pesquisas que se proponham a escrever a história do nosso estado e país. Nesse sentido, procuramos direcionar nossas ações para aquilo que define o motivo de ser da instituição: dar suporte à construção da pesquisa histórica e o acesso às informações públicas, colaborando para a construção da cidadania, que somente poderá ser conquistada quando forem garantidos os direitos à memória, à verdade e à justiça. Nessa perspectiva, para a criação da oficina destinada ao Ensino Médio e EJA, optamos por nos debruçar sobre uma documentação que pode ser considerada especial quando se está tratando de verdade e justiça: o acervo da Comissão Especial de Indenização, instituída pela Lei Estadual nº 11.042/97.

O acervo escolhido, sua descrição e difusão

O acervo da Comissão Especial de Indenização é composto por 1.705 processos administrativos de indenização, 231 processos administrativos de antecedentes políticos e

documentos administrativos que tratam do funcionamento da referida Comissão, tais como atas, relatórios, portarias, ofícios e memorandos. Documentação que foi recolhida ao APERS, oriunda da Secretaria da Segurança Pública, no ano de 2009.

Esse acervo guarda inúmeras informações sobre o período da ditadura civil militar no Brasil e especialmente no Rio Grande do Sul. E para que cumpramos nosso dever institucional, a equipe do APERS trabalha em ações voltadas para sua divulgação, que objetivam contribuir, por exemplo, para a produção do conhecimento histórico.

É prerrogativa das instituições arquivísticas elaborar instrumentos de pesquisa que, se bem planejados, oferecem condições ao pesquisador de melhor orientar sua pesquisa e reduzir a quantidade de documentos a serem consultados, visto que a documentação salvaguardada em arquivos é fundamental para produção de trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações e teses.

Assim, considerando o contexto de criação da Comissão Nacional da Verdade[4] e da Comissão Estadual da Verdade[5], que têm por atribuição esclarecer os casos de violação de Direitos Humanos, identificar locais e instituições no Estado que estiveram relacionados às práticas de tortura durante o regime militar e as circunstâncias em que ocorreram; considerando a instituição da Lei de Acesso às Informações[6]; e considerando também que o ano de 2014 marca os 50 Anos do Golpe de 1964, a equipe do APERS optou, como primeira ação, por elaborar o "Catálogo Resistência em Arquivo: Memórias e Histórias da Ditadura no Brasil[7]", tendo como base a descrição dos processos administrativos oriundos da Comissão Especial de Indenização. Por meio da Lei 11.042/97, o estado do Rio Grande do Sul reconheceu sua responsabilidade por danos físicos e psicológicos causados às pessoas detidas, por motivos políticos, no período de 02 de agosto de 1961 a 15 de agosto de 1979, e estabeleceu normas para que essas pessoas fossem indenizadas. A Lei de criação da Comissão foi alterada pela Lei Estadual nº 11.815, que fixou novo prazo para encaminhamento do benefício. Cabe ressaltar que era responsabilidade do requerente reunir o maior número possível de documentos comprobatórios de sua detenção e, consequentemente, dos maus-tratos sofridos.

Os processos administrativos de indenização, gerados a partir destas solicitações e dos trabalhos da Comissão, possuem informações pessoais do requerente como nome, qualificação profissional, domicílio, relatos acerca do período e local de prisão. Nesses processos encontramos também o depoimento da vítima que relata, em detalhes, as sevícias sofridas durante a detenção, bem como o nome dos torturadores. Além disso, tais processos possuem diferentes documentos oficiais como, por exemplo, certidões de órgãos públicos estaduais e federais, inquéritos policiais e militares. Imagens, recortes de jornal e pareceres psiquiátricos são também parte dessa documentação.

Para elaboração do Catálogo foi formada uma equipe multidisciplinar, composta por historiadores e arquivistas, possibilitando assim, um intercâmbio de conhecimento entre as duas áreas e que, consequentemente, trouxe olhares diferenciados a esse processo. Em seguida, após levantamento documental, estudo e análise dos processos administrativos, a equipe buscou informações que considerou relevantes. Os processos administrativos de antecedentes políticos não foram descritos, visto que, esses processos são compostos por uma

série de documentos, oriundos de diversos órgãos públicos, que não geram um processo de indenização. Concluída esta etapa, a equipe definiu as informações que comporiam o verbete.

Dar acesso às informações públicas é uma obrigação do Estado, assim como é um direito dos cidadãos garantido por lei. Desta forma, a publicação deste catálogo viabilizará a difusão e democratização das informações constantes neste acervo de grande relevância histórica para a sociedade brasileira.

O acervo escolhido e o acesso à documentação

No momento em que esta documentação foi recolhida ao Arquivo Público, foram estabelecidas normas que definiam as condições de acesso e uso. A documentação administrativa produzida pela Comissão Especial de Indenização não tinha restrição de acesso, já os processos administrativos de indenização só poderiam ser acessados pelo indenizado e por terceiro indicado por procuração. No caso do indenizado já ter falecido, era necessário apresentar certidão de óbito e comprovar parentesco, possibilitando, assim, o livre acesso. Para elaboração de pesquisa histórica, o acesso era permitido mediante apresentação de projeto de pesquisa amparado por uma instituição de ensino, perante assinatura de termo de compromisso.

Após o advento da Lei de Acesso às Informações, a restrição de acesso passou a ser exceção. Porém, segundo essa Lei, as informações pessoais relativas à intimidade, vida privada, honra e imagem, terão seu acesso restrito, independentemente de sigilo e pelo prazo máximo de cem anos a contar da data da sua produção. A mesma Lei declara que a assertiva fica desconsiderada quando prejudicar o processo de apuração de irregularidades em que o titular das informações estiver envolvido e essas estiveram voltadas para a recuperação de fatos históricos de maior relevância. Em outro trecho a Lei ressalta que informações ou documentos que versem sobre condutas que impliquem nas violações dos Direitos Humanos praticadas por agentes públicos ou a mando de autoridades públicas não poderão ser objeto de restrição de acesso.

Diante desse impasse a equipe do Arquivo Público procurou orientação da Subchefia de Ética da Casa Civil do estado do RS, a fim de regulamentar o uso e o acesso da documentação. Nesse encontro foi sugerida a solicitação de um parecer à Procuradoria Geral do Estado, sugestão esta acatada pela diretoria do APERS, que buscou subsídios para formular o requerimento. Paralelo a isso, foi solicitado a profissionais da área de História, com experiência em estudos na área de ditadura, e ao núcleo do Rio Grande do Sul da Associação Nacional dos Professores de História, a elaboração de pareceres historiográficos que justificassem a liberação de acesso.

Os pareceres historiográficos foram favoráveis à liberação do acesso aos documentos. O parecer da Procuradoria Geral do Estado retornou ao APERS com a recomendação da elaboração de um edital, nos mesmos moldes dos editais publicados pelo Arquivo Nacional, onde o titular do processo deveria manifestar-se, no prazo de 30 dias, requerendo a manutenção da restrição de acesso ao seu dossiê pessoal.

Conforme a orientação da Procuradoria Geral do Estado, a equipe do APERS, em parceria com a Assessoria Jurídica da Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos,

publicizou, na forma de edital, os nomes dos titulares das informações pessoais contidas no conjunto documental. Nenhum requerente solicitou a manutenção da restrição de acesso e o acesso à documentação tornou-se efetivamente liberado.

O acervo e a formulação da oficina Resistência em Arquivo

Incitados pelos debates travados no país em torno de nossa tardia Justiça de Transição, da memória, da história e da verdade relativas ao período da ditadura civil militar brasileira e, por todo o contexto já mencionado, não havia mais dúvidas de que o tema a ser abordado por nossa terceira oficina seria ditaduras e direitos humanos. Assim ampliaríamos o público atendido pelo Programa de Educação Patrimonial, contribuindo para o ensino da temática nas escolas e fomentando as discussões a respeito das marcas deixadas pela ditadura civil militar em nossa democracia, iniciamos o processo de pesquisas e elaboração em março de 2013.

Para a execução desta tarefa, o Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS contou com a colaboração de professores e pós-graduandos da UFRGS, professores da Educação Básica, e membros da sociedade civil atuantes na área de Direitos Humanos. A partir de reuniões quinzenais, em um processo de "planejamento participativo", foram discutidos métodos, etapas, materiais e conceitos que seriam utilizados na nova oficina. Nesse momento optamos por manter uma metodologia semelhante às demais oficinas oferecidas pelo APERS, que prioriza o trabalho com as fontes arquivísticas em pequenos grupos de estudantes conduzidos por oficineiros.

O primeiro passo foi selecionar, partindo dos processos já descritos e assinalados como potenciais pela esquipe que construía o Catálogo, aqueles que poderiam ser trabalhados, considerando a riqueza dos depoimentos, a diversidade das provas documentais, o contexto em que as prisões aconteceram, a ocupação dos ex-presos políticos no momento de sua detenção e a pluralidade das participações políticas... Paralelamente à escolha dos processos, foi-se desenhando a metodologia de trabalho durante a oficina com as turmas e preparando os materiais de apoio que auxiliam na compreensão do contexto histórico e da história de vida dos personagens.

Sabíamos, portanto, que queríamos trabalhar com a temática da ditadura civil militar e qual acervo tinha o potencial de responder a essa demanda. Por todas as características descritas acima, os processos produzidos pela Comissão Especial de Indenização seriam transformados em fontes promissoras para a construção, junto aos alunos do ensino médio, de importantes conhecimentos acerca desse período em nosso país. Ainda que consideremos que seja possível lançar perguntas sobre qualquer documento a respeito de sua produção e da intencionalidade de que nele estivesse gravado determinado discurso, particularmente nos documentos desse fundo, percebemos inúmeras versões disponíveis sobre acontecimentos vividos nos anos de repressão civil militar. Por isso mesmo são, além de vestígios riquíssimos para trabalhar conteúdos relativos ao contexto histórico da ditadura, fontes complexas para uma abordagem pedagógica sobre a temática da construção do conhecimento. É também o momento de olhar para o documento histórico, antes mesmo de tratá-lo pedagogicamente,

como um monumento construído intencionalmente pelas gerações passadas, seja para resolver problemas imediatos do seu tempo ou para registrar suas vidas e lutas para as gerações futuras. Como nos ensinou Le Goff (2003, p. 537-538), ele é:

> [...] antes de mais nada, resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser um primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento.

Durante a leitura de parte desses processos e da compreensão de que estávamos diante de documentos-monumentos, a equipe destacou alguns daqueles que melhor lhes pareciam poder servir de fontes nas oficinas, a partir dos seguintes critérios: a) personagens que demonstrassem a representatividade das organizações políticas de resistência à ditadura que naquele contexto; b) diversidade nas trajetórias de atuação política dos personagens (movimento sindical, estudantil, profissionais da comunicação, artistas, organizações armadas, militares legalistas, etc.); c) riqueza do conteúdo informacional e variedade de documentos anexados; d) existência de memoriais, relatos escritos pelos requerentes para a Comissão, parte do documento que melhor dá voz aos requerentes.

Obviamente que não conseguimos manusear os 1.705 processos antes de realizarmos a seleção. Ainda assim, movimentamos uma parcela considerável do acervo, no mínimo a metade. Cada membro do Programa ficou responsável por separar os processos cujas informações mais lhe chamaram atenção. Com isso, em um primeiro momento, chegamos a algumas dezenas deles. A partir dessa primeira etapa de escolha, em reuniões com todos os membros da equipe, coube-nos a tarefa da decisão de quais histórias trabalharíamos com os e as estudantes do Ensino Médio e EJA. Pela importância, conteúdo, representatividade, muitas eram e são as histórias em meio à documentação desse acervo que poderiam ser trabalhadas. Árdua foi a tarefa de selecionarmos seis.

Em meio ao processo de pesquisa e recolha, tivemos a notícia de que o resultado do edital lançado para liberação do acesso à documentação era positivo e que todos os processos seriam acessíveis. Ainda assim, por questões éticas e de reconhecimento aos indenizados e seus familiares, decidimos manter o encaminhamento inicial, que era de contatar os protagonistas dos processos escolhidos, para informá-los de nossa intenção e pedir autorização para o uso cotidiano de seus processos na oficina. Esse foi um processo muito interessante, que gerou alguns estranhamentos iniciais, mas nos aproximou dessas pessoas, tornando ainda mais gratificante a realização da oficina. Ao fim, todos os seis escolhidos consentiram e até mesmo saudaram a iniciativa. Vamos apresentar cada um dos personagens para que possamos, mais adiante, explicitar as escolhas da equipe que construiu a oficina.

O primeiro deles é Alcides Kitzmann, um agricultor, morador de Giruá (interior do RS), militante do PTB, que foi acusado de participar do Grupo dos Onze e que foi preso em 1964. O segundo personagem é Cláudio Gutiérrez**,** estudante e morador de Porto Alegre que fez parte do movimento estudantil secundarista no Colégio Júlio de Castilhos e que mais tarde militou

junto à Vanguarda Popular Revolucionária e à Aliança Libertadora Nacional. Foi preso em 1968 e foi exilado político no Uruguai. O terceiro é Eloy Martins, metalúrgico, comunista do PCB de longa data, viveu na clandestinidade de 1964 até 1971 quando foi preso em São Paulo, já aos sessenta anos de idade, e trazido para Porto Alegre. O quarto é Emílio Neme. Coronel da Brigada Militar, ele foi o "braço direito" de Brizola durante a Campanha da Legalidade. Foi posto compulsoriamente na Reserva e preso nove vezes durante os anos de 1964 a 1977. A quinta personagem é Ignez Serpa, que tinha 21 anos e era estudante do curso de veterinária. Morava em Porto Alegre e militou junto à Vanguarda Armada Revolucionária Palmares que era, assim com a VPR de Gutiérrez, uma organização de luta armada. Ignez foi presa em 1970, um ano antes da nossa sexta personagem Nilce Azevedo**,** natural do estado de São Paulo, que iniciou a militância na USP, formou-se professora e veio para o Rio Grande do Sul trabalhar como operária a partir de sua militância junto à Ação Popular, organização política que atuava junto aos trabalhadores na tarefa da conscientização da classe, entendida como a estratégia para a derrubada da Ditadura.

Para construirmos estratégias de abordagens pedagógicas com os documentos que nos colocam em contato com essas trajetórias, consideramos a advertência de Luporini (2002), da necessidade de tratá-los didaticamente, de maneira que sirvam de estímulo para que os educandos apreendam e aprendam a (re)significar o conhecimento histórico. E diante da trajetória já percorrida pelo Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS, isso se torna possível a partir da aplicação da metodologia da Educação Patrimonial, conforme apresentado anteriormente.

A oficina, sua metodologia, conceitos e abordagens

Nessa perspectiva, paralelamente à escolha dos processos, desenhamos a metodologia de trabalho durante a oficina com as turmas e construímos os materiais de apoio que julgamos necessários à compreensão do contexto histórico e da história de vida dos personagens. Aproveitamos as experiências metodológicas bem-sucedidas das oficinas anteriores e readequamos algumas etapas, de acordo com as características singulares do conjunto documental que selecionamos.

Dessa forma, decidimos que, assim como nas outras duas oficinas já desenvolvidas em parceria entre Arquivo e UFRGS, a vivência ocuparia o tempo de um turno escolar e seria conduzida por cinco oficineiros, cada um responsável pelo trabalho com um grupo médio de cinco a seis alunos. Quatro grupos trabalhariam com o processo de um personagem e um grupo com dois processos. Antes dessa divisão em grupos, a turma seria recepcionada no Auditório do Arquivo, para um momento de sensibilização materializado na exibição de um vídeo produzido pela equipe do Programa. No final, após o trabalho com os pequenos grupos, novamente a turma trabalharia no grande grupo em um momento de socialização e fechamento das atividades desenvolvidas nas dependências do Arquivo.

O elemento novo incorporado à metodologia da oficina Resistência em Arquivo foi a construção de materiais que propiciassem um trabalho com a temática ainda em sala de

aula, antes da vivência propriamente dita. Composto de um texto que apresenta informações preliminares a respeito das trajetórias dos personagens, que serão conhecidos de maneira mais profunda na oficina, e de Histórias em Quadrinhos de situações que os identifiquem, os materiais são encaminhados para que o professor responsável pelo agendamento da oficina inicie as atividades ainda na escola.

Em linhas gerais, portanto, as etapas serão as seguintes: a) preparação prévia à oficina, realizada em sala de aula com mediação do professor; b) recepção dos estudantes: exibição de um vídeo montado pela equipe a partir de imagens do contexto da ditadura e atuais, tomadas de cena no APERS e audiovisuais com falas de ex-presos políticos, para contextualizá-los em relação à temática; c) breve visita pela instituição, momento em que os estudantes poderão conhecer a estrutura dos prédios onde são salvaguardados os acervos e compreender um pouco mais a respeito de trabalho arquivístico de organização, preservação e disponibilização do acervo ao público; d) já no espaço pedagógico do Arquivo, contato inicial com os processos em versão digitalizada, reproduzidos na íntegra. Esse é o momento de reconhecimento dos personagens com os quais entraram em contato em sala de aula e também de conhecer a estrutura do documento em análise, entender como ele é tratado arquivisticamente, porque foi recolhido ao APERS, entre outras informações gerais; e) intervalo para o lanche; f) análise do processo com apoio de textos, verbetes de conceitos, imagens, poemas, reportagens de jornal e outros materiais de apoio, de acordo com o conteúdo de cada documento – esse é o momento no qual os grupos aprofundam as discussões acerca das trajetórias dos personagens em questão e de problemáticas relativas à construção do conhecimento histórico; g) fechamento, momento importante da atividade em que todos os grupos deverão encontrar-se para compartilhar as experiências de pesquisa ao longo da oficina, relatando aos demais os conhecimentos que puderam acessar e que produziram no decorrer da dinâmica.

E se, por um lado, consideramos a metodologia da Educação Patrimonial importante para o desenvolvimento dessa ação educativa; por outro, também acreditamos, além da sistemática empregada para a análise dos bens culturais, serem indispensáveis os sólidos conhecimentos históricos assim como referenciais teóricos adequados aos objetivos que desejamos alcançar com essa prática pedagógica. Seguindo nesse caminho, acrescentaríamos que mais que sensibilizar o público escolar para as questões do patrimônio e da memória, o contato com os arquivos e com as fontes neles custodiadas, por meio da metodologia da Educação Patrimonial, permitem a instrumentalização para o entendimento das relações entre a construção e a elaboração do conhecimento histórico como aponta Barbosa (2012, p. 04),

> Assim, concebemos os Arquivos como fonte de conhecimento para o ensino, em particular o de História. A partir de fotografias, mapas, jornais, revistas, documentos manuscritos, entre outros, é possível ensinar História ou construí-la de maneira que o documento não represente uma mera ilustração, mas, sim, que ele suscite várias perguntas e respostas por meio de problematizações.

Para contemplar as aprendizagens a respeito da ditadura e da construção do conhecimento histórico acerca do período, a equipe selecionou os processos de Alcides Kitzmann, Cláudio Gutiérrez, Eloy Martins, Emílio Neme, Ignez Serpa e Nilce Azevedo tanto

pelos critérios já mencionados anteriormente – representatividade e diversidade das formas de atuação política, riqueza de conteúdo e de relatos e variedade de documentos – quanto pelo potencial do desenvolvimento de trabalhos conceituais que carregam suas trajetórias impressas nesses documentos e nos demais materiais pedagógicos que acompanham a dinâmica de cada grupo.

No caso da documentação referente ao pedido de indenização de Alcides Kitzmann privilegiamos discussões em torno da desmistificação de que perseguições e torturas ocorreram apenas nas zonas urbanas, nos grandes centros e de que ocorreram somente depois de 1968. A partir dos vestígios deixados pela fonte e por outros materiais pedagógicos, conseguimos provocar reflexões sobre as peculiaridades da resistência e da repressão no Rio Grande do Sul, local no qual a presença do trabalhismo e a influência de figuras como Brizola e Jango foi marcante, e problematizar a luta pela terra e pela reforma agrária, representado em muitos casos pela adesão ao Grupo dos Onze.

Sobre o processo de Gutiérrez, trabalhamos os seguintes aspectos: primeiro, o contexto de proibição da organização e da atuação de partidos políticos, sindicatos, grêmios estudantis, enfim, sobre o fechamento das possibilidades institucionais de resistência à Ditadura; segundo, sobre a organização e o funcionamento dos esquemas de fronteiras para aqueles que eram obrigados a deixar o país; terceiro, sobre a existência de organizações revolucionárias que optaram pela luta armada como forma de resistência; e, quarto, sobre o exílio e sobre as conexões repressivas entre os países do Cone Sul. Já o trabalho realizado sobre o processo de Eloy, as discussões são privilegiadas em torno das lutas do Partido Comunista, que durante um longo período carregou a bandeira do comunismo como projeto de sociedade em oposição ao capitalismo defendido pela Ditadura e reflexões acerca da clandestinidade, essa espécie de exílio dentro do próprio país.

Na tentativa de reconstruir a trajetória de Neme a partir das informações contidas no processo e de outras fontes, trabalhamos com questões referentes à Campanha da Legalidade, e com a desconstrução da ideia de que todos os militares foram a favor do golpe e de que todos passaram a atuar ao lado da Ditadura. Além disso, é uma ótima fonte para trabalhar com o conceito de estigma, que revela as dificuldades de reinserção social com as quais os ex-presos tiveram de conviver no período posterior a sua prisão ou prisões.

Por fim, sobre Nilce e Ignez, além de abordar as diferentes formas de organização de resistência, realizamos um debate sobre o papel da mulher enquanto sujeito das lutas travadas nesse contexto, bem como sobre as peculiaridades da repressão contra as mulheres e sobre a utilização da tortura como forma de destruir mentalmente, "quebrar" a/o militante até que fosse despido de todas as suas convicções, dignidade e autoestima.

Tais problematizações foram pensadas pela equipe e acontecem na prática da oficina porque acreditamos que o documento deve ser trabalhado não como um registro da verdade e sim como fonte sobre a qual são lançadas múltiplas possibilidades de construção do conhecimento. Nesse caso, assim como na pesquisa histórica, o critério de correspondência tornou-se estéril diante das múltiplas possibilidades de abordagem de uma determinada fonte, conforme Pereira e Seffner (2008, p.117):

> [...] o critério de correspondência passou a ser inaplicável à pesquisa histórica, sobretudo porque aprendemos a distinguir passado e história. O passado e objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que ordena; a história é um discurso que os historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção, de fontes, de seleção de métodos e de seleção da teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente. [...] Isso implicou reconhecer que a ciência histórica, para se efetivar, precisa considerar toda uma série de mediações, desde o caráter do documento como monumento, até a compreensão da história como discurso sobre o passado, política e culturalmente informado.

Após manuseio da documentação e identificação do personagem, as discussões são conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado que, no entanto, pode ser modificado a qualquer momento devido à dinâmica de participação dos estudantes. Cada uma das problematizações leva os alunos a determinadas partes dos processos e na falta de informações nessa fonte, são sentidas as necessidades de consulta a outros materiais. Esse é normalmente um momento muito rico para problematizarmos a fonte, no sentindo de sua intencionalidade, de quem a produziu, do por que nela faltam informações, por que há mais de uma versão e como os historiadores ou outros agentes que elaboram conhecimentos históricos, trabalham em meio a tudo isso.

As perguntas-problemas, aos poucos, transformam-se num discurso mais ou menos coeso, o qual pretende contar a história de resistência de cada um daqueles personagens. No final, ocorre a socialização de cada uma das trajetórias dos personagens, momento de compartilhamento das discussões para o grande grupo, que não raras vezes são relacionadas pelos estudantes a temas atuais, como a punição aos torturadores e a revogação da Lei de Anistia, tortura na democracia, formação dos partidos políticos e movimentos sociais, mobilizações e repressão aos movimentos hoje, entre outros.

Além de uma série de problematizações, não perdemos de vista a dimensão da transmissão de conhecimento, de conteúdos. O rigor conceitual com o qual trabalhamos cada trajetória, cada pertencimento e projeto político, cada relato compreendido como memória e a própria noção de documento, demonstram a preocupação com o compartilhamento de conhecimentos já produzidos. No trabalho pedagógico, a metodologia é amparada pelo conceito da alfabetização patrimonial como ferramenta de leitura do mundo. Nesse sentido, aprender a ler o patrimônio, como os documentos escritos, possibilita a compreensão da trajetória histórico-temporal das relações sociais, transformando-a em instrumento para o exercício da cidadania; ou numa perspectiva histórico-crítica da educação (Saviani, 2008), capacita os alunos no sentido do reconhecimento das formas de elaboração de conhecimentos, nesse caso históricos. E que, uma vez instrumentalizados dessa dimensão crítica, temos como objetivo muni-los da capacidade de perceber as disputas de poder presentes nos mais variados discursos acerca do passado e de posicionar-se diante deles.

Resistência em Arquivo: resultados e perspectivas

Entre setembro de 2013, mês em que aplicamos a primeira prática da oficina "Resistência em Arquivo" com uma turma escolar, até o dia 23 de outubro de 2014, já foram realizadas 55 oficinas, atendendo cerca de 1.090 estudantes. Algumas escolas trouxeram mais de uma turma, estabelecendo um vínculo maior com o Programa. Foram alcançadas 24 escolas. De forma imediata e quantitativa estes são os resultados alcançados até aqui, porém, de longe eles representam a qualidade daquilo que estamos conseguindo construir.

Desde o processo de produção da oficina, realizado ao longo do primeiro semestre de 2013, que culminou com realização das práticas pilotos a partir de setembro e seu lançamento oficial em um evento realizado no Arquivo Público em novembro daquele ano, temos alcançado diversos objetivos qualitativos, como a aproximação com ex-presos políticos e seus familiares – inclusive contamos com a presença de muitos deles no evento de lançamento e em outras atividades promovidas pelo APERS – e o fortalecimento dos laços com escolas e educadores, que consolidam o Arquivo Público do Estado como um local de memória que valoriza seu potencial educacional, e o Programa de Educação Patrimonial UFRGS/APERS como uma referência na área. Neste sentido, também sublinhamos como excelente resultado a consolidação da parceria com a universidade, já que a construção desta oficina se deu de maneira ainda mais colaborativa do que havia ocorrido em relação às duas primeiras, e os aportes oferecidos pela UFRGS através de seus professores e estudantes qualificou de forma importante os debates históricos e teóricos aplicados.

Estamos satisfeitos também com a oportunidade de termos vivenciado as primeiras experiências realizadas com turmas de EJA, algumas inclusive no turno da noite, para as quais precisamos organizar toda a logística em função da formação da equipe de cinco oficineiros em um horário que não é usual. Por enquanto, foram apenas três oficinas com tais turmas, dado sobre o qual podemos refletir buscando compreender qual o papel socialmente atribuído ao Ensino de Jovens e Adultos hoje e como podemos contribuir para qualificar essa formação. Entretanto, algo liga essas oficinas: a evidente sede por saber e a abertura para novas informações que os estudantes do EJA demonstraram. Podemos apontar entre as perspectivas para o próximo período a necessidade de divulgar ainda mais este serviço entre professores do EJA, para aumentar o acesso desse segmento à oficina.

Também estamos empenhados em difundir a oficina e o Programa de forma geral entre nossos pares, nas áreas de Arquivo e instituições de memória, da História e da Educação. Para tanto, desde que iniciamos a construção da mesma até o presente momento já participamos de diversos eventos[8] apresentando comunicações e reflexões que têm como objetivos partilhar experiências, incentivar que outras instituições realizem ações similares, que mais e mais educadores participem do Programa e se apropriem da metodologia da Educação Patrimonial – que pode ser aplicada inclusive nas escolas – buscar formação e contribuições críticas para que possamos qualificar nosso trabalho.

Como perspectiva, assinalamos também para a realização de reflexões acerca dos usos da oficina "Resistência em Arquivo", assim como da pesquisa em Arquivos e da produção de

materiais didáticos a partir de nossos acervos de forma geral – nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, hoje no estado do Rio Grande do Sul pautado pelo ensino politécnico e o incentivo à pesquisa científica nessa etapa da Educação Básica. Acreditamos que a metodologia da Educação Patrimonial e a exploração dos arquivos como espaços ricos em registros de memória e história podem ser bastante profícuos como matéria prima para essa nova leitura em relação ao Ensino Médio, por estarem pautadas na observação, análise e problematização de bens culturais para produzir conhecimento por meio deles mesmos.

Também apontamos, tanto como resultado quanto como perspectiva, a contribuição para a luta por memória, verdade e justiça, que é uma luta cotidiana e possui relação direta com a educação e o acesso à informação a respeito do que ocorreu durante a ditadura civil militar em nosso país. Nesse sentido, acreditamos que a cada dia alcançamos resultados, e seguiremos alcançando, pois temos muita disposição para seguir travando discussões e incentivando reflexões, para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça!

Notas

1 Segundo os PCNs: Os documentos são fundamentais como fontes de informações a serem interpretadas, analisadas e comparadas. Nesse sentido, eles não contam, simplesmente, como aconteceu a vida no passado. A grande maioria não foi produzida com a intenção de registrar para a posteridade como era a vida em uma determinada época; e os que foram produzidos com esse objetivo geralmente tendem a contar uma versão da História comprometida por visões de mundo de indivíduos ou grupos sociais. Assim, os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas (PCNS, p. 55). Acesso em: 23 out. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>.

2 Ainda naquele ano o projeto foi transformado em ação de extensão universitária junto ao Departamento de História da UFRGS e a parceria foi consolidada em 2010 através da assinatura de convênio entre as instituições, trazendo, além de aporte teórico e qualificação às ações desenvolvidas, a possibilidade de captação de recursos via universidade. Em diferentes momentos já fomos contemplados com recursos dos editais PROEXT, dos Ministérios da Cultura e da Educação, e Novos Talentos, da CAPES, viabilizando o oferecimento de transporte gratuito às turmas, contratação de bolsistas, compra de equipamentos e materiais, entre outros subsídios.

3 A realização do curso para professores veio para suprir uma demanda que se evidenciou desde 2009, já que a continuidade e a qualidade do trabalho desenvolvido no APERS somente são possíveis a partir da parceria e da sensibilização dos educadores e dos futuros professores. Além do curso de formação mencionado, que em 2014 está na sua 4ª edição, realizou-se também o Seminário Aplicando a Lei 10.639: Patrimônio, História e Cultura Africana e Afro-brasileira, em 2012, com planos para sua reedição, respondendo a outra demanda dos educadores, que encontram pouco espaço para debate e formação acerca do tema.

4 Lei nº 12.258, de 18 de novembro de 2011, que Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

5 Decreto nº 46.830, de 17 de julho de 2012, que Cria a Comissão Estadual da Verdade no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

6 Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; que revoga a Lei nº 11.111, de 05 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

7 Instrumento de pesquisa que será disponibilizado em formato digital no site do APERS e impresso para distribuição em Escolas de Ensino Médio da Rede Pública, Universidades, Bibliotecas e Arquivos Públicos, bem como Núcleos de Estudos voltados para a temática de Ditaduras e Direitos Humanos. O Catálogo também será publicado em braile visando à inclusão social dos deficientes visuais, para que tenham garantidos seus direitos e o acesso a essas informações que contam a história recente do nosso país.

8 Entre os eventos dos quais participamos podemos citar: Seminário Internacional Documentar a Ditadura: arquivos da repressão e da resistência, promovido pelo Arquivo Nacional (RJ, 2013), em que apresentamos duas comunicações; Seminário Arquivos, Ditadura e Democracia, promovido pela Casa de Osvaldo Cruz/FIOCRUZ (RJ, 2014), em que palestramos a respeito desse trabalho; XII Encontro Estadual de História, promovido pela ANPUH-RS (RS, 2014), em que estagiários do APERS apresentaram pôster e também apresentamos comunicação sobre a oficina; Salão de Extensão UFRGS (RS, 2014) em que a oficina foi apresentada como uma ação de Extensão da Universidade. Também participamos recentemente de um encontro em São Paulo em que apresentamos nossas ações educativas para a equipe do Núcleo de Ação Educativa do Arquivo Público do Estado de São Paulo e para outras instituições paulistas.

Referências

BARBOSA, Andresa Cristina Oliver. **Arquivo e Sociedade**: experiências de ação educativa em Arquivos brasileiros (1980-2011). Dissertação (Mestrado em História). - PUC-SP, 2013.

BARBOSA, Andresa Cristina Oliver. Do arquivo para a escola: ação educativa e patrimônio documental. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH-SP, 21, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPUH-SP, set. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.258**, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII DO ART. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; que revoga a Lei nº 11.111, de 05 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Educação patrimonial em arquivos hoje: algumas propostas veiculadas na Internet. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São

Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH/USP, 08-12 set. 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Adriana%20Carvalho%20Koyama.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Patrimonial: projetos para a educação básica. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 31. p. 325-338, jan./jun. 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 46.830**, de 17 de julho de 2012. Cria a Comissão Estadual da Verdade no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 11.042/97**. Reconhece a responsabilidade do estado do Rio Grande do sul por danos físicos e psicológicos causados a pessoas detidas por motivos políticos e estabelece normas para que sejam indenizadas.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34720

Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores

Carmem Zeli de Vargas Gil[*]
Caroline Pacievitch[**]

Resumo: Este artigo tem por objeto as relações entre formação de professores de história, patrimônio cultural e ensino de história a partir de experiências realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de reflexões sobre aulas desenvolvidas em espaços da cidade, compreendendo que o ensino de história pode ocorrer em diversos contextos e de diferentes formas. As escolhas teóricas sobre formação de professores estão ancoradas em AntonioNóvoa e Joan Pagès, que nos instigam a buscar novos espaços e tempos para a aprendizagem dos futuros professores. Para esta comunicação, optamos em discutir uma dessas experiências desenvolvida em um bistrô-antiquário de Porto Alegre. O tema foi memória, patrimônio e objeto gerador, pautado nos seguintes objetivos: discutir os objetos como evocadores de memórias e dialogar com os conceitos estudados nos textos de referência, de Francisco Régis Lopes e Ecléa Bosi. A experiência permitiu avaliar as potencialidades dos espaços da cidade que ajudam a problematizar temas relevantes do currículo da história na Educação Básica. Portanto, é fundamental proporcionar aos licenciandos vivências com esses elementos, que acompanhadas das contribuições de pensadores, podem se transformar em conhecimentos que fundamentem práticas futuras.

Palavras-chave: Formação de professores; patrimônio e educação; ensino de história.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: carmemz.gil@gmail.com

[**]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: pacievitch@gmail.com

Cultural Heritage and History Teaching: Experiences in History Teachers' Education

Abstract: This article focuses on the relations among history teachers' education, cultural heritage, and educational history, from experiences in the subject History III Teaching Internship - Heritage Education in the Licentiateship in History from the Federal University of Rio Grande do Sul. These are reflections on lessons developed in city spaces, understanding that the teaching of history can occur in different contexts and in different ways. Nóvoa Antonio and Joan Pagès served as a base for the theoretical choices on teachers' training, which encourage us to seek new spaces and times for the learning of future teachers. For this presentation, we have decided to discuss one of these experiences developed in a Porto Alegre antique bistro. The themes were memory, heritage, and object generator, based on the following goals: to discuss the objects as evocative of memories and dialogue with the concepts studied in reference texts, Francis Regis Lopes and EcléaBosi. The experience enabled us to evaluate the potential of city spaces that helped us discuss relevant topics of the history curriculum in Basic Education. Therefore, it is essential to offer undergraduates experiences with these elements, which together with the contributions of thinkers, can turn into knowledge to justify future practices.

Keywords: Teachers education; heritage and education; history teaching.

Patrimonio cultural y enseñanza de historia: experiencias en la formación de profesores

Resumen: Este artículo tiene por objeto las relaciones entre formación de profesores de historia, patrimonio cultural y enseñanza de la historia, a partir de experiencias realizadas en la asignatura "Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial" de la Licenciatura en Historia de la Universidad Federal del Río Grande del Sur (Porto Alegre – Brasil). Se trata de reflexiones sobre clases que se pasan en distintos espacios de la ciudad, bajo la comprensión de que la enseñaza de historia puede ocurrir en distintos contextos y de distintas formas. Las elecciones teóricas sobre formación de profesores están basadas en Antonio Nóvoa y Joan Pagès, que nos movilizan a buscar nuevos espacios y tiempos para el aprendizaje de los futuros profesores. En esta presentación, optamos en discutir una de esas experiencias, desarrollada en un *bistró-anticuario* en Porto Alegre. El tema de la clase fue memoria, patrimonio y objeto que generador, pautado en los siguientes objetivos: discutir los objetos como evocadores de memorias y dialogar con los conceptos estudiados en los textos de referencia, de Francisco Régis Lopes y Ecléa Bosi. La experiencia ha permitido evaluar las potencialidades de los espacios de la ciudad que ayudaron a problematizar temáticas relevantes del currículum de historia en la Educación Básica. Por lo tanto, es fundamental proporcionar a los licenciandos vivencias con esos elementos, que acompañado de las contribuciones de pensadores, se pueden transformar en conocimientos que fundamenten sus prácticas futuras.

Palabras-claves: Formación de profesores; patrimonio y educación; enseñanza de la historia.

[...] Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...
Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada que
nem em sonhos sonhei...) [...]

Mario Quintana, O *mapa*.

Introdução

Este artigo tem por objeto as relações entre formação de professores de história, patrimônio cultural e ensino de história a partir de experiências realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial (EDU02X12), ministrada pelas autoras, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir da publicação da Resolução do CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, o Curso de História da UFRGS tem sua carga horária reorganizada e passa a ter a seguinte configuração, no que diz respeito às disciplinas da área de Ensino de História: Introdução à Prática e Estágio de História: discute autores e temas relativos ao ensino da História. Estágio de Docência em História no Ensino Fundamental, Estágio de Docência em História no Ensino Médio e Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial. Assim, a carga horária contempla dois estágios em ambiente escolar, permitindo vivenciar a realidade do ensino de História também com jovens, o que possibilita discutir expressões das culturas juvenis. A grande inovação, nesse momento, foi a criação de um estágio em espaços não escolares.

A disciplina de Estágio III – Educação Patrimonial explora arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias, bibliotecas históricas de visitação livre, prédios históricos abertos ao público, etc. Também discute questões de ordem teórica, apoiada nas noções de memória, de ensino de história e de patrimônio cultural. A carga horária dessa disciplina está distribuída em três momentos: atuação nas instituições culturais, aulas presenciais na Universidade e orientação individual ou em grupo. Nos espaços de atuação, o acadêmico realiza observações, monitoria e docência em História, acompanhando as atividades cotidianas das instituições culturais, em especial as ações educativas (acompanhar o mediador nas visitas guiadas, participar das reuniões de estudos organizadas pela instituição e propor atividades com o acervo). Algumas das instituições têm reservado uma parte da carga horária para a formação dos estagiários promovendo debates, leituras e estudo das ações educativas que, em alguns casos, encontram-se sistematizadas e publicadas (GIL; TRINDADE, 2014).

A disciplina possibilita, de certa forma, encontros entre o ensino de história e o patrimônio cultural, o que tem suscitado questões e propostas para a educação básica. As questões que percorrem as discussões nas aulas: o que é o patrimônio no contexto do ensino de história? Quem define os critérios que elegem os patrimônios? Quem participa dessas escolhas? Quem está representado nessas escolhas? Quem está ausente? Quais as diferentes identidades frente ao patrimônio? E, por fim, como pensar o patrimônio como documento para ensinar história? Tais questões instigam a produção de práticas criativas e inovadoras de nossos alunos como o estudo de lugares de memória e a morte a partir do Cemitério da Santa Casa de Porto Alegre (considerado um museu a céu aberto) e de perfis em redes sociais, de pessoas já falecidas, ainda ativas. Outro trabalho analisou os temas presentes e ausentes nas fotografias guardadas em arquivos escolares, debatendo as escolhas da escola e introduzindo questões sobre a escrita da história e as características da fotografia como documento. No Museu de História da Medicina, o estagiário problematiza a expografia do museu, marcada por uma abordagem evolutiva da medicina, a partir do uso de reportagens e fotografias atuais mostrando epidemias, filas nos postos de saúde, sucateamento de hospitais, ajudando os alunos a romper com a ideia de que a medicina caminha do atraso para o progresso. No Museu da Comunicação, duas estagiárias, ao explorar o acervo, encontraram gravações de radionovelas, escritas na década de 1950, a "época de ouro" do rádio brasileiro, e regravadas na década de 1990. Nessa oficina, os alunos ouviam trechos de radionovelas e reescreviam seus finais, discutindo a história a partir de objetos (rádios de diferentes épocas) e refletindo sobre conceitos de patrimônio e a função do museu para preservar e disponibilizar fontes para o estudo do passado. Em 2013, o livro *Patrimônio Cultural e Ensino de História* reuniu uma parte das experiências desenvolvidas entre 2011 e 2013 nos museus, arquivos e memoriais de Porto Alegre.

Provocadas por essas questões e essas experiências, no segundo semestre de 2014, optamos por explorar a docência compartilhada. Nosso ponto de partida foi perceber que tínhamos crenças e objetivos em comum e que trabalhar juntas seria uma forma menos incerta de lançarmo-nos em novas experiências.

Acreditamos que formar professores de história passa por alguns elementos mínimos, embora não se restrinjam a eles. Um deles é a erudição teórica, seja historiográfica, seja de conceitos básicos atinentes a outras ciências humanas e sociais. Incluímos aí o necessário conhecimento sobre educação: currículo, teorias de aprendizagem, psicologia, sociologia da educação (NÓVOA, 2009). Outro desses elementos mínimos é a didática da história, entendida como o conjunto de conhecimentos que permitem refletir sobre a produção, veiculação e usos sociais de conhecimentos históricos em situações escolares e não escolares (BERGMAN, 1990). Essa noção expandida do ensino de história vincula-se com a disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, devido à atenção a estratégias de ensinar e aprender história em tempos e espaços distintos do escolar.

A literatura acadêmica sobre formação de professores de história no Brasil aposta fortemente na formação inicial (PAIM, 2005; RICCI, 2003; MESQUITA, 2008; MONTEIRO, 2007). Nesses estudos, é possível notar que os autores aspiram a um ensino de história com base na construção de conhecimentos e na formação de espírito crítico e democrático. Para que isso ocorra, é preciso que os professores de história abracem esses mesmos objetivos

e tenham condições de trabalho para realizá-los. Porém, como garantir que esses objetivos tornem-se comuns a todos os docentes? Entraria aí o papel da formação. Por isso, no fundo das utopias do ensino de história, parece residir uma profunda esperança (BLOCH, 2005) no poder da formação dos professores. Sabemos dos problemas e dos potenciais da formação inicial. Porém, ainda sabemos pouco sobre quem é o agente dessa formação. Quem assume a responsabilidade para preparar o professor? O currículo? As políticas públicas? A pesquisa universitária? O professor universitário? O próprio licenciando? Talvez possamos indagar de outra forma: que ensino de história é possível fazer nas condições que temos?

Não procuramos aqui por uma resposta única. Acreditamos que todos os aspectos mencionados no parágrafo acima são relevantes e se concretizam na trama um com o outro. É preciso lembrar que o professor e a professora iniciaram sua formação desde seus primeiros contatos com a escola. As memórias do tempo de aluno, as representações sociais sobre ser professor e as próprias utopias políticas e educacionais ajudam a forjar as escolhas que cada futuro docente constrói ao longo de sua formação – que se estende por toda a vida profissional. Talvez uma síntese interessante já tenha sido oferecida por Elison Paim (2005), com sua proposta da formação de professores como um contínuo "fazer-se professor". Tornar-se professor se refere, em sua visão, a processos complexos em que memórias e saberes se amalgamam de forma sensível, aos poucos constituindo a profissionalidade almejada. Assim, a tarefa de formar professores não se restringe a transmitir conhecimentos, a oferecer modelos, ou a momentos de reflexão.

Nessa parte do artigo, nos concentramos sobre o papel da professora formadora como aquela que personifica a instituição universitária, a pesquisa e a erudição acadêmica. Somos aquelas que interpretam um currículo estabelecido por um colegiado de professores num determinado tempo que, por sua vez, se embasa em resoluções nacionais (que também se integram a tendências mundiais) e se adapta aos recursos e espaços de cada instituição. Tentamos conhecer nossos alunos e programar uma disciplina adequada às suas expectativas e necessidades e também às demandas sociais sobre o professor de história, principalmente na região em que irão atuar. Selecionamos os referenciais teórico-metodológicos que orientarão as leituras e, assim, privilegiamos uns aspectos e recusamos outros. Definimos as estratégias para a rotina das aulas ao longo do semestre e formulamos os critérios para a avaliação que orienta nosso trabalho. É impossível separar, aqui, afetos de sentimentos e ressentimentos; o "sonhar desperto" do ceticismo de professoras e estudantes. Acompanhamos a hipótese formulada em escritos recentes da historiadora Vera Lúcia Sabongi De Rossi (2010), para quem constituímos o "eu" e o "outro" na troca de olhares e no encontro. Para De Rossi, é possível pensar a existência da produção política de sentimentos em educação, quando "[...] a experiência educativa de partilha de vida, de amor e de r*esponsabilidade pelo mundo* (conforme expressão de Arendt), é negociada, segundo padrões de distância e de proximidade do outro" (DE ROSSI, 2010, p. 185).

Acreditamos que universidade, políticas públicas, tendências filosóficas, historiográficas e econômicas regionais, nacionais e mundiais se encontram, nesse conjunto de tarefas, como elementos que compõem a complexa trama de formar um professor. Não são influências que se poderiam hierarquizar. A mirada, nesse caso, se dirige ao microcosmo da disciplina de Estágio, considerada, por alguns, como o lugar privilegiado para a formação dos professores (IMBERNÓN, 2010).

Com essas premissas em comum e com o entusiasmo de um "sonho desperto" para promover um pensar histórico significativo para os jovens, decidimos planejar a disciplina em conjunto, por volta de maio de 2014. Revisitamos a ementa da disciplina e seus objetivos e começamos a arrolar textos, estratégias e questões norteadoras. Isso nos lembrou de filmes, romances, poemas e músicas que nos ajudavam a pensar e que gostaríamos de sugerir para nossos alunos. Também propusemos saídas de estudo que provocassem diferentes leituras do patrimônio cultural visto pelos temas da cidade e dos objetos.

Nossas reuniões aconteciam na universidade, nas nossas casas ou caminhando pelas ruas de Porto Alegre, experimentando a cidade que, de certa forma, era nova para as duas professoras. Decidimos ampliar as oportunidades de aproximação e crítica aos conceitos estudados, possibilitando aos alunos encontros e reflexões na e com a cidade. Acreditamos que trabalhar com patrimônio e ensino de história é tratar da cidade e seus espaços de memórias, saberes, fazeres.

Assim, planejamos aulas que ocorreriam em museus, arquivos, centro da cidade, mercado público, praças, bistrô e na própria universidade, compreendendo que a educação ocorre em diversos contextos e de diferentes formas. Proporcionar experiências e reflexões sobre as relações entre patrimônio cultural e ensino de história não poderia ocorrer somente nas salas de aulas fechadas. A cidade com seus sons, cheiros, sabores, lugares, edificações e pessoas se apresenta como potente para tais reflexões. Portanto, procurávamos ser coerentes com nossas concepções sobre ser e fazer-se professor de história e também com os referenciais teórico-metodológicos escolhidos para a disciplina.

Walter Benjamin (1985) é uma das inspirações para a estrutura que construímos na disciplina. A leitura de "Rua de mão única" e "Infância em Berlim por volta de 1900" ajuda a entender como memória e história se relacionam, sem necessariamente criar hierarquizações entre elas. Quando Benjamin descreve seus passeios, a casa da avó e as noites de Natal, sua narrativa coteja a lembrança infantil com a crítica e o estranhamento do adulto àquele tempo sem, necessariamente, desprezar o passado. Ao contrário, ele recorda e estabelece sentidos e significados para o passado, ao mesmo tempo em que o denuncia. É pela relação sensível com a memória e com os objetos e a cidade que se faz história: "[...] meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas" (BENJAMIN, 1985, p. 124).

Contamos com a ajuda de intérpretes benjaminianos como Maria Carolina BovérioGalzerani (2012) cujos escritos sobre memória/esquecimento, história e cidade denunciam o capitalismo desagregador e reivindicam a produção de conhecimentos sensíveis na escola, com base nas experiências que as cidades e suas camadas de tempo proporcionam.

> [...] até que ponto a valorização das memórias tem corroborado para movimentos sócio-culturais inovadores (produtoras de rupturas do *status quo*) e/ou para o fortalecimento da sociedade de mercado, produtora de imagens mercantilizadas, hierarquizadas culturalmente, ou, mesmo, de simulacros? Para tal debate, voltamo-nos para a reflexão em relação ao micro-cosmo da cidade – lugar complexo, multifacetado, polimorfo, polifônico, da sociedade moderna/pós-moderna. Mônada concebida como a cristalização das tensões (Walter Benjamin), onde se inscrevem práticas sócio-culturais, plurais, contraditórias,

> dentre as quais chamamos a atenção para as educativas, aqui concebidas em sentido amplo.(GALZERANI, 2012, p. 1).

Galzerani (2012) posiciona-se por uma apropriação do pensamento de Walter Benjamin que favoreça a construção de projetos para o ensino de história que valorizem as memórias de todos os grupos sociais na construção da história, tarefa que pode ser viabilizada pela manipulação da ideia de mônada. Segundo Petrucci e Ramos (2008, p. 569): "[...] numa perspectiva benjaminiana, mônadas são pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior". Assim, recorrer a memórias individuais não significa apenas valorizar cada visão pessoal, mas possibilitar a interlocução com outras histórias e construir narrativas sobre a cidade que são sensíveis, porque emergem das experiências e interrogações das pessoas envolvidas com o tema. Novamente na esteira de Galzerani (2012), seria uma forma de tornar consequente o conselho que Benjamin ofereceu aos historiadores em suas teses sobre o conceito de história: "escovar a história a contrapelo". Privilegiar as memórias dos que não estão nos livros didáticos nem nos monumentos oficiais é, certamente, uma forma instigante de ensinar história. Outro aspecto de interesse no pensamento benjaminiano seria pensar a cidade com seus passados, que parece ganhar atenção justamente quando mais se fala em globalização e desterritorialização. Será uma incoerência? Para Sonia Miranda e Lana Siman (2013), não. Hoje, o Brasil é um país urbano e a maioria dos estudantes da escola básica transita por realidades urbanas. A cidade, que já foi tema na literatura como lugar de futuros perfeitos, é hoje entendida como, no ensino de história, espaços com história e memória que ajudam a materializar, de certa forma, relações entre presente, passado e futuro em seus distintos testemunhos: muros, ruas, construções e habitantes. A cidade como palimpsesto, com camadas de tempo que podemos destacar ou confundir, oferece balizas temporais e fontes de significados distintos, conforme os espaços que se abrem ou se interditam aos cidadãos. A cidade é também ágora, lugar de disputa, de ócio e de protesto. Identidades se mesclam e fluem pelas ruas. A cidade é problema: pobreza e riqueza em encontros pacíficos ou não. Civilidade, cidadania, urbanidade, política: palavras possíveis nos jogos entre cidade, ensino de história e patrimônio cultural.

Para aprofundar a relação entre cidade e ensino de história, ZitaPossamai (2010), no seu artigo "Cidade: escritas da memória, leituras da cidade", nos convida a caminhar no centro da cidade de Porto Alegre e observar suas ruas, prédios, como o Paço Municipal, a Biblioteca Pública, a Confeitaria Rocco, o Palácio Piratini, o Museu de Artes; também o imponente viaduto da Borges de Medeiros, os sebos com seus belos livros, os cafés, o comércio de rua, os ofícios antigos que resistem na Praça da Alfândega, como a movimentação dentro e fora do Mercado Público. Inspiradas em Paul Ricoeur (2007), podemos observar o mesmo centro e pensar nos abusos e esquecimentos da memória. Abusos nos nomes das ruas que remetem ao barão, conde, duque, coronel, marechal ou nos suntuosos prédios que foram residência de ilustres personagens ou centro administrativo de um determinado período histórico. Ao mesmo tempo, os revides da memória que insiste que a Rua dos Andradas é a Rua da Praia.

Alunos e professores podem caminhar pela cidade como se ela fosse apenas a superfície onde acontece a vida. Mas também podem ir até ela como o *flaneur*, juntando o ócio e o estudo, a apreciação e a crítica, exercitando o estranhamento. Que tal olhar, para o lugar em que se

vive, como estrangeiro? Trata-se de um exercício importante, pois as rápidas transformações das cidades provocam mudanças na forma de ver. O mundo visual sobrepõe-se ao mundo de sentidos e significados, deixando o homem perdido em meio a tantas informações. "Não se pode mais olhá-lo como fazia o pintor, com seu cavalete armado no alto de uma colina: como de uma janela" (PEIXOTO, 1988, p. 9). Reside aí o olhar estrangeiro proposto por Peixoto: ser "[...] capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber [...]. Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais [...]. Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são" (PEIXOTO, 1988, p. 363).

Nesse ponto é que fica mais evidente a relação entre patrimônio cultural, cidade e ensino de história. Ensinar a história de nossas utopias (significativa, crítica e emancipadora) quer dizer tomar a cidade como "documento/monumento", quem sabe a partir de questões socialmente vivas (TUTIAUX-GUILLON, 2011). Não se trata de usar a cidade para impor conceitos ou para conscientizar para noções estáticas de preservação. Talvez seja algo bem menos ousado: pensar – historicamente – a cidade com os jovens. Evidentemente, não aquela história de fatos, acontecimentos, homens e datas que nem sempre fazem sentido para os jovens alunos. Apreender a cidade com o que ela nos oferece a ler, ver, escutar e sentir para perder-se na cidade (BENJAMIN, 1985) e, com ela, questionar a história decifrando sinais, signos, objetos evocadores de memória.

Uma aula em questão

As concepções sobre formação de professores, cotejadas às relações entre memória, cidade e ensino de história apresentaram o pano de fundo diante do qual desenvolvemos as aulas da disciplina. Nesse tópico, abordamos elementos teórico-metodológicos de uma aula, em que um lugar específico da cidade foi escolhido para debater o tema dos objetos. O tema da aula: a memória, o patrimônio e o objeto gerador; os autores de referência: Francisco Régis Lopes (2004) e Ecléa Bosi (2003); a questão norteadora: o significado dos objetos está contido, não necessariamente em suas formas, mas nos sentidos construídos com eles e, sobretudo, nas diversas posições que ocupam em nossas trajetórias de vida. Apresentamos, então, o percurso da aula.

A aula ocorreu no Bistrô do Caminho, localizado na Rua Marechal Floriano Peixoto, no centro de Porto Alegre. A rua é cenário de antiquários e faz parte do projeto "O Caminho dos Antiquários",que mistura antiguidades, arte e lazer. Trata-se de um passeio cultural, que ocorre de segunda a sábado em um pedaço da cidade formado pela Praça Daltro Filho (a Praça do Capitólio), a Praça Marquesa de Sevigné e o Viaduto da Borges, onde se concentram aproximadamente 15 lojas de antiguidades. É um dos 21 programas de revitalização do centro da Prefeitura de Porto Alegre/RS (Projeto Viva o Centro).

No primeiro momento da aula, o proprietário do bistrô relatou a sua trajetória profissional, destacando a opção por ter um bistrô que também fosse um antiquário, dedicado à cozinha e à culinária. As explicações sobre os objetos e o processo de aquisição, restauro e venda, bem como da sua catalogação, suscitaram curiosidades e avivaram memórias dos estudantes, principalmente da convivência, na infância, com avós ou com o meio rural.

Após esse momento, cada aluno apresentou um objeto que trouxe de casa, considerado um objeto biográfico, que, para Ecléa Bosi (2003, p. 26):

> [...] são estes os objetos que VioletteMorin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador.

Lembramos de alguns objetos trazidos pelos alunos na aula: boneco *playmobil*, Barbie negra, pião artesanal, pote de açúcar, rádio de pilha, câmera fotográfica de filme, monóculos com fotos na praia, chuteiras, bicicleta, livros de histórias infantis, manual de RPG... São objetos que lembram episódios da vida de cada um e, por seu significado afetivo, têm valor especial na história de vida. Por isso são insubstituíveis e suas marcas conduzem a perceber a continuidade, justamente porque nos acompanham há tanto tempo.

A partir dessas apresentações, iniciamos um conjunto de reflexões sobre os objetos que nos cercam; que povoam nossas casas e nossos ambientes de trabalho. Trata-se de seguir o que sugere Francisco Regis Lopes (2004, p. 21) a respeito de uma pedagogia do objeto para ensinar história: "[...] se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas". O copo plástico tomado como fragmento do tempo monetário; um certificado de conclusão de curso de datilografia evidencia mudanças no mundo do trabalho; um disquete (objeto desconhecido para alguns alunos de 4º ou 5º ano) atesta as rápidas transformações nos suportes de armazenamento de informações que estamos vivendo. A sociedade de consumo favorece a aquisição constante de objetos.

Regis Lopes (2004) alerta ainda sobre o aumento dos objetos criados em desespero contínuo, para alimentar o consumo, igualmente desesperado. Ou, como diz Jean Baudrillard (1995, p. 15): estamos no tempo dos objetos, "os objetos viam o nascimento e a morte de gerações humanas. Atualmente, são os homens que assistem ao início e ao fim dos objetos". E Beatriz Sarlo (1997, p. 26) indica que o consumidor da atualidade é um "colecionador às avessas" que coleciona o ato de adquirir objetos. Objetos efêmeros, que nos escapam, porque não podemos consegui-los ou porque já os conseguimos.

Assim, objetos como indícios de mudanças e permanências, potencializam problemáticas para as aulas de história: discutir o presente como um tempo que nos desafia a mudar as coisas que fazemos e a maneira como as usamos. Necessário, então, construir modelos de vida mais sustentáveis, questionando procedimentos produtivos, necessidades de consumo e valores em relação ao mundo físico. Certamente, o pensamento histórico tem a contribuir também neste caso, como mostram alguns trabalhos de história ambiental articulados com interesses pedagógicos (MARTINEZ, 2004). Questões socialmente vivas que tornam o ensinar história mais próximo dos interesses dos estudantes e do compromisso social.

Outra discussão que foi potencializada com a atividade – aula no bistrô – diz respeito à dimensão pedagógica do museu, espaço da cultura material. Mais especificamente, discutimos os objetos no museu, o que implica debater escolhas: por que estes objetos estão no acervo, na exposição, nesta sala, nesta posição, próximo a outros objetos, com mais ou menos iluminação? Multiplicam-se as perguntas para pensar diferentes ligações entre ensino

de história, o museu e objetos. Em outros termos, instituir, com o estudo dos objetos, uma pedagogia da pergunta (LOPES, 2004, p. 55) e pensar o tempo da cultura: como ferramentas, roupas, máquinas, quadros, panelas, pratos, livros, entre tantas outras coisas, podem informar sobre o que os seres humanos são capazes de fazer? Estudá-los, é, sem dúvida, compreender nossa historicidade na feitura das coisas. O fazer do mestre e do aprendiz nas oficinas medievais, a máquina industrial que opõe proprietário e operário na produção das coisas e, hoje, tempos em que a máquina assume a produção.

Esse exercício com os objetos e as reflexões provocadas, suscitaram aprendizagens, explicitadas pelos alunos nos depoimentos abaixo:

> Sobre a experiência no Bistrô, foi bacana. Instigou a memória. Alguns objetos podiam ser relacionados com a nossa história particular, o que provocou uma aproximação com o espaço em que estávamos. Também devido ao ambiente não escolar ou universitário, possibilitou outro tipo de diálogo com o conteúdo que estava sendo estudado, além de buscar em nós parte da nossa trajetória que poderia ser contada através de objetos nossos ou semelhantes aos nossos (Depoimento escrito por estudante da disciplina – turma 2014/2).

> Achei a experiência de termos uma aula no Bistrô do Caminho muito positiva. Além dos aspectos mais 'óbvios', relacionados ao fato de estarmos explorando um espaço que é diverso da sala de aula, com suas dinâmicas próprias, foi interessante pensar o patrimônio em um ambiente que também possui esse cuidado. Instigou-me muito a forma bastante pessoal com que o proprietário do bistrô [...] lida com os objetos. Existe uma relação de afetividade com eles, além da sua funcionalidade decorativa e do seu valor de venda. Parece-me que a aula contribuiu para humanizarmos a relação sujeito-objeto que se discutia, para além dos textos, o que também ocorreu enquanto fazíamos a dinâmica de apresentação com o que cada um trouxe de casa (Depoimento escrito por estudante da disciplina – turma 2014/2).

Observando os depoimentos, destacaríamos dois aspectos interessantes para esta discussão: primeiro, a potencialidade do ambiente – um bistrô – como evocador de memórias a partir de objetos e sabores. Segundo, a possibilidade de refletir sobre diferentes espaços para se desenvolver uma aula. Em comentários informais, alguns estudantes sentiram-se motivados a fazer esses exercícios na Educação Básica.

Para finalizar essa reflexão, é importante pensar também no espaço escolhido para a aula: lugar da mesa, do encontro, dos sabores, da preparação de alimentos. Que problemáticas históricas também o lugar da aula nos possibilita formular? Muitas coisas neste espaço nos fazem pensar na habilidade das mãos: cozinheiros e artífices! Preparadores e construtores têm, de certa forma, seus fazeres imbricados. Lembramos que, na mesa dos chineses, o palito substituiu a faca, considerada instrumento da morte. Isso colocava ao cozinheiro chinês o seguinte desafio: que alimentos produzir que pudessem ser consumidos com os pacíficos pauzinhos, e não com a bárbara faca (SENNETT, 2012)? Mas, e o cozinheiro? Como preparar seus pratos? Que instrumentos utilizar para não danificar seus ingredientes, pois um legume esmagado não tem o mesmo uso. Talvez, essa necessidade tenha feito surgir facas específicas para a cozinha. O artífice domina a habilidade de modelar o ferro e pode, assim, construir o objeto necessário ao cozinheiro. Ampliando a reflexão, tais ofícios nos fazem refletir sobre a má fama da técnica que parece destituída de alma. "Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas,

a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão" (SENNETT, 2012, p. 169). Como diz este autor, "fazer é pensar". Essa assertiva nos conduz a explorar o vínculo entre a mão e a cabeça. Dito de outra forma: e os professores? Como pensá-los junto a cozinheiros e artífices?

As representações que temos da docência parecem residir na separação entre o fazer, o pensar e o ser. Separação que não é de hoje, como mostrou Maria Cecilia Christiano de Souza (2000, p.15).

> Pouca atenção foi dada à irredutibilidade mútua existente entre o universo e a práxis e suas complexas mediações. A percepção da educação como 'aplicação de ciências' levou à ideia de que o olhar sobre a experiência docente necessariamente é objeto de crítica, e por crítica entende-se uma desqualificação preliminar. [...] As descobertas chamadas científicas, no fundo meramente técnicas, atropelaram a experiência das escolas, a história de alunos e de professores.

A dicotomia entre teoria e prática tem a ver com a forma como a riqueza é produzida hoje. Seguindo André Gorz (2005), sabemos que interessa aos detentores do capital o domínio da produção do conhecimento e o controle de sua expansão. Em outras palavras, a tarefa que é típica do professor – construir saberes que atinjam o maior número de pessoas e que permita sua recriação constante – pode ser um ato de resistência (GORZ, 2005).

Por isso, nosso interesse em proporcionar aos nossos alunos elementos para que sejam criadores de seus caminhos. Joan Pagès costuma comparar o professor de história a um cozinheiro. Segundo ele, o cozinheiro precisa saber muito sobre os ingredientes que tem à sua disposição: qual seu sabor, em que época do ano está disponível, qual é mais adequado para as primeiras refeições ou para um lanche reforçado, que técnicas são as melhores para cada tipo de alimento... Além disso, é ele que prepara o *menu* de forma equilibrada, sem salgar demais, nem deixar insosso. Em síntese, o professor/cozinheiro oferece saberes em dose suficiente: não para empanturrar-se de conteúdo, mas para saborear cada porção e nutrir-se adequadamente. Por isso, a aula no bistrô revestiu-se de vários significados para nós, pois dialogou com nossa concepção de professor e permitiu o contato direto com dois elementos fundamentais da discussão sobre patrimônio cultural e ensino de história propostos na disciplina: a cidade e os objetos.

Para continuar pensando a aula

Ensinar história com a cidade, ocupando seus cantos e recantos nos fez pensar no sentido da aula. Recorremos às palavras de Carlos Rodrigues Brandão (2002) para dizer que:

> Quando Roland Barthes proferiu sua conferência de ingresso no *College de France*, ele escolheu como tema de sua aula: a "aula". Isso mesmo. Ele tomou o tema de seu ofício – ser professor e "dar aulas" – como assunto de sua aula magna. Ao concluí-la, ele disse um último parágrafo do que veio a ser mais tarde um de seus livros. Transcrevo do que ele disse ao final de sua aula sobre a "aula", por agora, apenas a primeira parte: '*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar*'. (BRANDÃO, 2002, p. 68-69, grifo do autor).

A citação é interessante para pensar esse movimento de fazer a aula fora da "aula convencional", a sala. O estranhamento e a dúvida foram elementos impulsionadores para tal atividade. Aí reside um dos fundamentos do ensinar e do aprender. Ou, nas palavras de Barthes, a aula como pesquisa. Pesquisa como um movimento de busca, inquietude, curiosidade, tanto sobre "o que" se ensina, quanto sobre "o modo" pelo qual se ensina. Em síntese, estamos buscando religar a cidade e a sala de aula, propondo estratégias pedagógicas que instiguem a formulação de perguntas, base para a pesquisa em sala de aula.

Há nestes escritos também a tentativa de valorizar a cultura material como fonte para as aulas de história, marcadamente planejadas com a palavra escrita – os textos. Por que não acreditar que podemos também ensinar e aprender com objetos? Entre textos e objetos provocar leituras diversas da cidade e fazer das aulas palco de perguntas a muitas mãos, que, por sua vez, podem estimular novas formas de ler e escrever na disciplina de história. Lembramos aqui as palavras do personagem do filme "Sociedade dos poetas mortos":

> O que quer que lhes digam, palavras e ideias podem mudar o mundo... Subo aqui para me lembrar sempre de olhar as coisas de outra maneira. Daqui o mundo parece diferente! Quando pensam que sabem algo, procurem olhar de outra maneira. Mesmo que pareçam tolo, ou errado, devem tentar. Não considerem só o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. (SOCIEDADE..., 1990).

Talvez um bom conceito para *aula* fosse pensá-la como um espaço que ajuda a ampliar o "olhar" de quem pergunta ou, dito de outra forma, de quem pesquisa para se tornar professor e, tornando-se, não deixa de ser pesquisador. Professor pesquisador é aquele que pensa sua profissão de forma crítica. Ele reflete, estuda, cria e atua sobre os temas que envolvem os processos de ensinar e de aprender e também sobre as relações entre sua profissão e a política (GIROUX, 1997). Não se trata de fazer pesquisa acadêmica paralela às atividades cotidianas da docência, como se existisse um saber "maior", que é a pesquisa, com a qual o professor tivesse de se ambientar.

Ao concluir esse relato, reafirmamos a crença na escola como espaço-tempo da ambivalência: da crise, da pobreza simbólica e do vazio a ilusão fecunda (SPOSITO, 1993). Lá, onde se pode aprender o que não está no lugar comum e que não se torna tão rapidamente ultrapassado quanto os conhecimentos de informática, por exemplo, pois é o lugar em que abrimos as janelas para a entrada das utopias, com sua "brisa anárquica" que nos permite seguir trabalhando (JACOBY, 2007).

Referências

ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004, p.15-36.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II – infância em Berlim por volta de 1900**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGMAN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos R.**A Pergunta a Várias Mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2002.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Educação Política da Dor da Felicidade dos Outros.In:VI ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES - RED EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA, 1., 2010, Puebla. **Anais...** Puebla, México: 2010. p. 184-198.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades. **Resgate**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Org.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORZ, André. **O Imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Jr. São Paulo: Annablume, 2005.

IMBERNÓN, F. La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. Íber**. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, Barcelona, n. 65, p. 67-74, jul. 2010.

JACOBY, Russel. **Imagem Imperfeita**: pensamento utópico para uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LOPES, Francisco Régis. **A Danação do Objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

MARTINEZ, Paulo. Laboratório de História e Meio Ambiente: estratégia institucional na formação continuada de professores. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 233-251, 2004.

MESQUITA, Ilka Miglio. **Memórias/identidades em Relação ao Ensino e Formação de Professores de História**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.

MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana. A Cidade como Espaço Limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 13-40.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Professores**: imagens do futuro presente.Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PACIEVITCH, Caroline. **Responsabilidade Docente**:utopias de professores de história. Curitiba: Appris, 2014.

PAGÈS, Joan; GUTIÉRREZ, Marta. La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes interdisciplinares. In: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Ed.). **Una Mirada al Pasado y un Proyecto De Futuro**: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: UAB, 2014. p. 261-284.

PAIM, ElisonAntonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379547>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O Olhar do Estrangeiro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.361-266.

PETRUCCI, Maria Inês; RAMOS, Tacita. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE [Homepage]. **Viva o Centro**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/>. Acesso em: 15 out. 2014.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

PRADO, Rossanna; NUNES, Cármen. **Ofícios Antigos de Porto Alegre**. Porto Alegre: Rossanna Prado, 2011.

QUINTANA, Mário. O Mapa. In: AAVV. **Porto Alegre Ontem e Hoje**. Porto Alegre: Movimento, 1971.

RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do Professor e o Ensino de História**:espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. TraduçãoAlain François. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. 196 p.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOCIEDADE dos poetas mortos [Deadpoet'ssociety]. Direção: Peter Weir. Produção: Touchstone Pictures. Intérpretes: Robin Williams, Robert S. Leonard, Ethan Hawke e outros. Roteiro: Tom Schulman. Música: Jimmie Driftwood. EUA: Touchstone, 1990. VHS. (128min), color. legendado.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

SPOSITO, Marilia Pontes. **A Ilusão Fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

THORNTON, Stephen. Teacher as a Curricular-instructional Gatekeeper in Social Studies. In: SHAVER, J. (Ed.). **Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning**:a project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan Publishing Company; Toronto: Collier Macmillan, 1991. p. 237-248.

TRINDADE, RhuanTarginoZaleski; AZEVEDO, Paulo Sergio de Souza.Museu de História da Medicina: "Cadêosdinossauros?".In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Org.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.123-136

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Les Qüestionssocialment Vives, un Repte per a la Història i la Geografía Escolars? In: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Coord.). **Les Qüestionssocialment Vives i l'ensenyement de les CiènciesSocials**. Barcelona: UAB, 2011. p. 25-44. Disponívelem: <dialnet.unirioja.es/descarga/libro/503646.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

ZANIRATI, Mauri. Vasculhando Papéis: documentos escolares no ensino de História. In: MEINERZ, Carla *et al.* (Org.). **Caderno Pedagógico do PIBID História/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pibid/>. Acesso em: 21 set. 2014.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34725

"Lembra-te da primeira vez?" Um processo de investigação de paternidade entre a escrita e o ensino de história

Katani Maria Nascimento Monteiro[*]
Wellington Rafael Balém[**]

Resumo: Neste artigo, apresentamos algumas conclusões obtidas a partir da análise de uma das atividades de ações educativas desenvolvidas junto ao Centro de Memória Regional do Judiciário (CMRJU/IMHC/UCS) voltada à formação do professor-pesquisador, nomeadamente os acadêmicos do curso de História da Universidade de Caxias do Sul. Para isso, através de um estudo de caso, apresentamos, discutimos e aplicamos a metodologia criada especialmente para o trabalho de desenvolver em conjunto as habilidades e competências de pesquisa e de ensino. Assim, ao analisarmos uma Ação de Investigação de Paternidade, conduzimos a algumas discussões sobre: 1) o lugar social da fonte e de suas personagens, 2) as relações entre as vozes de pessoas e instituições, 3) as temáticas centrais e periféricas e 4) as apropriações didáticas que surgem diante do pesquisador. Dessa forma, demonstramos que o uso de processos judiciais em sala de aula configura-se como um fértil recurso intermediador de olhares renovados sobre o saber histórico escolar e acadêmico.

Palavras-chave: Fonte judicial; escrita da história; ensino de história; centro de memória.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: kmmontei@ucs.br

[**]Centro de Memória Regional do Judiciário (CMRJU/IMHC/UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: wrbalem@ucs.br

Do You remember the First Time? A Paternity Investigation Lawsuit between History Writing and Teaching

Abstract: In this article, we show some conclusions obtained from the analysis of one of the educational activities of the Judiciary Regional Memory Center (CMRJU/IMHC/UCS) focused on teachers' and researchers' education, mainly history students, from the *Universidade de Caxias do Sul*. To this end, through a case study, we present, discuss, and apply the methodology created specifically to develop, in conjunction, the skills and competencies of research and teaching. Thus, by examining a paternity investigation lawsuit, we carry out some discussions on 1) the social position of the source and its characters; 2) the relations between the voices of people and institutions; 3) the central and peripheral subjects; and 4) the educational appropriations arising for the researcher. In this way, we demonstrate that the use of lawsuits in the classroom is configured as a strong feature to mediate some renewed approaches on the school and academic knowledge.

Keywords: Judicial source; writing history; teaching history; Memory Center.

"¿Te acuerdas de la primera vez?" Un proceso de investigación de paternidad entre la escrita y la enseñanza de historia

Resumen: En este artículo presentamos algunas conclusiones obtenidas a partir del análisis de una de las actividades de acciones educativas desarrolladas en el Centro de Memoria Regional del Judiciario (CMRJU/IMHC/UCS) dirigida a la formación del profesor-investigador, específicamente los académicos del curso de Historia de la Universidad de Caxias del Sur. Para eso, a través de un estudio de caso, presentamos, discutimos y aplicamos la metodología creada especialmente para el trabajo de desarrollar en conjunto las habilidades y competencias de investigación y de enseñanza. Así, al analizar una Acción de Investigación de Paternidad, condujimos a algunas discusiones sobre: 1) el lugar social de la fuente y de sus personajes, 2) las relaciones entre las voces de personas e instituciones, 3) las temáticas centrales y periféricas y 4) las apropiaciones didácticas que surgen ante el investigador. De esa forma, demostramos que el uso de procesos judiciales en clase se configura como un fértil recurso intermediador de miradas renovadas sobre el saber histórico escolar y académico.

Palabras-clave: Fuente judicial; escrita de la historia; enseñanza de historia; centro de memoria.

Considerações Iniciais

Este artigo surgiu a partir de análises feitas sobre ações educativas realizadas com fontes judiciais no Centro de Memória Regional do Judiciário, vinculado ao Instituto Memória Histórica e Cultural da Universidade de Caxias do Sul (CMRJU/IMHC/UCS). As especificidades das fontes judiciais podem levar o pesquisador e o professor a acreditar que não é possível trabalhar com elas em sala de aula ou na escrita da História. Então, nesse artigo vamos demonstrar que o uso de processos é, de fato, uma ferramenta muito rica e que pode contribuir muito na pesquisa e também na prática pedagógica. Visando integrar as atividades de pesquisa e ensino na formação de professores de História, nossa análise é feita de modo recíproco: mostra o historiador inquirindo uma fonte para ensino e o professor de história para pesquisa.

Para isso, apresentamos, discutimos e aplicamos uma metodologia criada especialmente para o trabalho de desenvolver em conjunto as habilidades e competências de pesquisa e de ensino. Ao analisarmos uma Ação de Investigação de Paternidade, conduzimos a algumas discussões sobre: 1) o lugar social da fonte e de suas personagens, 2) as relações entre as vozes de pessoas e instituições, 3) as temáticas centrais e periféricas e 4) as apropriações didáticas que surgem diante do pesquisador. Todos os nomes dos envolvidos foram substituídos por pseudônimos, respeitando o Termo de Convênio assinado entre o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS) e a Fundação Universidade de Caxias do Sul (FUCS) para o uso dessa documentação. Os locais, as datas dos acontecimentos e a ortografia original da fonte foram mantidos.

A experiência e os experimentos do Centro de Memória Regional do Judiciário

O Centro de Memória Regional do Judiciário (CMRJU) foi criado mediante à assinatura de um Termo de Convênio entre o TJRS e a FUCS. Nessa ocasião, ficou estabelecido que as duas instituições atuariam em conjunto para a "conservação, pesquisa e divulgação de acervo documental histórico do Poder Judiciário" (TJRS; FUCS, 2001, p.1). O acervo do CMRJU é composto pela documentação da Comarca Caxias, sendo em sua ampla maioria da 1ª Vara Cível, mas também contendo alguns documentos da 2ª e da 3ª Varas Cível e Crime. A Comarca Caxias foi criada em 1898, mas há no acervo documentos anteriores a esse período que chegaram via carta precatória e que acabaram arquivadas junto aos demais. O documento mais recente é de 2003.

Até dezembro de 2013, o acervo compunha-se por 437,4 metros lineares de documentação acondicionada em caixas verticais, sendo 2.717 caixas, e 4,03 metros lineares de documentação encadernada. Calcula-se que existam em torno de 40 mil autos de processos. Destes, 28.581 já passaram pelo processamento técnico de higienização e acondicionamento e 10.404 já

passaram pelo processo de descrição arquivística e encontram-se disponíveis para pesquisa histórica. Uma vez que a especialização da Comarca Caxias e a 1ª Vara Cível passaram por diversas mudanças ao longo de sua história, as temáticas dos processos vão além das questões civis, integrando também processos criminais, trabalhistas, infância e juventude, entre outras. O CMRJU visa, então, a contribuir nas atividades de preservação, pesquisa e divulgação do acervo documental para o aprimoramento da reflexão historiográfica sobre a memória e a identidade do Poder Judiciário.

Nesse sentido, foi criado em 2002 o grupo de pesquisa no CNPq "Memória, Justiça e Poder", que deu origem a importantes trabalhos acadêmicos. Atualmente, eles têm fornecido um novo olhar sobre a historiografia regional, com destaque para temáticas que envolvem o discurso do Judiciário sobre questões de gênero[1]. Além disso, o CMRJU vem desenvolvendo uma série de atividades educativas junto às escolas das redes pública e privada, bem como com os cursos de graduação da UCS, especialmente a Licenciatura em História. São atividades como visitas guiadas, oficinas pedagógicas, cursos de extensão e eventos acadêmicos.

Destas atividades, enfatizaremos, nesse artigo, aquelas voltadas para o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas dos alunos do curso de História da UCS, visando à qualificação da atuação desses licenciandos em seus trabalhos como futuros professores-pesquisadores na educação básica. Esse exercício costuma ser realizado especialmente nas disciplinas de "Introdução ao Estudo da História", "Teoria e Metodologia da História" e "Metodologia do Ensino de História". Consiste na aplicação de um roteiro de análise que permite, ao mesmo tempo, contextualizar a fonte, identificar seus conteúdos e atores sociais, e problematizar o conhecimento histórico com fins acadêmicos e escolares, tudo isso sem perder de vista o tipo de fonte: um processo judicial. Na aplicação do exercício, são disponibilizados vários autos de processos de temáticas e épocas variadas, mas, aqui, faremos a análise de um caso que é bastante significativo em termos de aplicabilidade. Os principais questionamentos deste artigo surgiram da análise dos roteiros feitos pelos participantes desta atividade, observando suas dificuldades, facilidades ou equívocos.

Fontes judiciais, pesquisa e ensino: uma proposta e análise

Com o objetivo de propor uma abordagem que permitisse ao acadêmico visualizar informações contextuais, das vozes, do conteúdo e das possibilidades para o trabalho na pesquisa e no ensino, o CMRJU elaborou uma proposta de análise. Ela não pretende ser a palavra final ou fixar parâmetros definitivamente. Ao contrário, pretende acumular experiência em análise documental e historiográfica, bem como em exposições e reflexões sobre práticas didáticas e científicas visando seu aprimoramento. É bastante simples, mas serve tanto para fazer análises mais gerais, quanto para questões particulares; tanto para um conjunto de documentos, quanto para uma análise de caso, cabendo ao professor-pesquisador deliberar sobre isso. Outra função desse modelo de análise é contribuir no desenvolvimento e oportunizar o exercício de habilidades didático-científicas por parte dos acadêmicos. Ela

possui quatro etapas a serem desenvolvidas na medida em que o acadêmico lê um processo ou um conjunto deles. É uma atividade de fichamento de fonte que permite que sejam puxados alguns fios para serem problematizados no decorrer da pesquisa ou na forma de trabalhá-lo em sala de aula. Assim, além da aplicação na fonte, também se deve atentar para a trama que compõe o processo e as maneiras como ela é contada.

Fontes judiciais são muito mais do que processos crime, logo, não servem somente para escrever a história do crime e das punições. Fontes judiciais também são inventários, arrolamentos, queixas-crime das mais diversas ordens, como desentendimentos entre vizinhos, brigas de bar, calúnias, difamação, atentado ao pudor (moral, inclusive), além de processos que envolvem ações de despejo, cobranças judiciais, ações de reintegração de posse, busca e apreensão, sequestro de bens, ação de alimentos. Além disso, os acervos judiciais acabam acumulando também documentação administrativa e documentos oriundos de outros segmentos da sociedade como os inquéritos das delegacias, ou de outras comarcas, como cartas precatórias. Os conteúdos dessas fontes podem, em primeira instância, servir como jurisprudência para casos a serem julgados nos dias de hoje. Mas também podem ser usados para escrever a história do Judiciário e se, o pesquisador puder ver através dos meandros do discurso do Judiciário, pode abrir caminho para uma história que ainda precisa ser explorada, mas que tem contribuído de forma ímpar para a compreensão da História.

Aqui partimos da problematização de uma fonte tendo em vista o objetivo mais de levantar questionamentos do que buscar respostas. No sentido da prática de pesquisa histórica, buscamos entender como a fonte judicial e seu conteúdo relacionam-se com o universo cultural e social que deu origem a ela. Nesse sentido, Chalhoub (2001) também mostra que os processos nos revelam os flagrantes das tensões e dos conflitos do cotidiano e, metaforicamente, explica que:

Apesar das mediações introduzidas pelos interrogatórios do delegado e do juiz e pelas anotações dos escrivães da delegacia e da pretoria, os personagens de carne e osso que protagonizam efetivamente a trama em questão berram bem forte, e os ecos distantes de suas vozes fazem vibrar os nossos tímpanos. (CHALHOULB, 2001, p. 36).

Havemos de nos questionar como o trabalho com a fonte judicial pode contribuir na formação para a pesquisa e o ensino conjuntamente. Há uma tendência nos cursos de História no Brasil em eliminar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Ao bacharel pesaria a responsabilidade da escrita da História, da criação de conteúdos a serem vinculados por meio de pesquisas científicas ou na atuação em instituições de preservação da história, da memória ou do patrimônio cultural. Ao licenciado caberia a apreensão de conteúdos historiográficos e o foco nas questões da docência em História na educação básica. No atual movimento das políticas em relação a essas duas titulações verifica-se a busca para unir licenciatura e bacharelado criando condições para a configuração de um perfil de egresso dos cursos que seja tão capaz de ser pesquisador da história, quanto ser professor desta disciplina. Essa tendência, todavia, não está isenta de críticas. É interessante também ter em mente que regular um curso somente pelas tendências de mercado pode conter alguns problemas: afasta aqueles que estão interessados em estudar História sem querer atuar na educação.

De qualquer forma, na medida em que cresce o número de programas de pós-graduação, cresce também a necessidade de profissionais altamente qualificados em nível de mestrado e doutorado, para atuar em diversos campos. Bacharéis e licenciados são igualmente aceitos nos programas de pós-graduação *Stricto sensu*. Há diferença entre o saber histórico produzido na academia e aquele destinado à escola e o mais adequado é trabalhar de acordo com essas especificidades. São considerados campos diferentes no qual pode atuar o mesmo profissional. Assim, os cursos de licenciatura, que são maioria, encontram-se frente ao desafio de qualificar os estudantes para a pesquisa histórica para além da revisão bibliográfica sobre um tema, mas avançando, sobretudo no que se refere ao trato com as fontes, tanto para produzir conhecimento acadêmico, quanto para construir o saber escolar em História. O trabalho do CMRJU, nesse sentido, contribui com a formação dos licenciandos para trabalharem de diversas formas com fontes judiciais.

Helena, seu processo e sua trajetória

O processo número 04, da caixa 49A é uma Ação de Investigação de Paternidade iniciado em 1954 e findo em 1958, julgado na Comarca Caxias, sendo que em alguns momentos eram encaminhadas cartas precatórias para questões pontuais a serem resolvidas na Comarca de Porto Alegre. Ele foi levado a cabo no âmbito da 1ª e da 2ª Vara Civil e Criminal da Comarca Caxias do Sul e da instância superior do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Encontra-se em estado regular de conservação, com marcas de ferrugem dos excessivos grampos que fixavam as páginas, com a capa e algumas contracapas avariadas e manchadas pelo tempo que passou em condições de preservação precárias, antes de chegar ao CMRJU.

Os autos são formados por 220 folhas constituídas das mais diversas origens. Contêm os documentos tradicionais de um processo, como a petição inicial, procurações, citações, inquirições de testemunhas, etc. Também possui documentos que foram arrolados ao processo e utilizados para "comprovar" as versões alegadas pela autora e pelo réu e que passaram pela paginação oficial feita pelo escrivão, tornando-se parte do documento em si: trata-se de fonogramas e telegramas para evidenciar que as partes se conheciam; o exame de tipo sanguíneo, para comprovar a probabilidade do pai da criança ser o réu; fotografias que foram usadas para encontrar semelhanças entre os supostos pai e filho. Tudo isso torna o processo uma unidade orgânica, onde um documento não faz sentido sem o outro.

Os documentos reunidos que formam os autos de um processo são emitidos com funções específicas para fins judiciais. Mas eles também permitem que sejam estabelecidas as narrativas, as tramas que compõem a especificidade do processo. Durante o julgamento, vence a narrativa que melhor convencer o juiz ou os jurados, em termos comprobatórios e de jurisprudência, o que não tem a ver, necessariamente, com a verdade ou com a justiça. Somente com essa documentação não é possível estabelecer qual é a narrativa mais verdadeira, mas isso não é sempre necessário ou possível. Mais fecundo é buscar compreender quais são as versões narrativas em disputa, seus discursos e intencionalidades. Isso permite um melhor entendimento da sociedade e do tempo que esses documentos representam.

Helena Oliveira da Silva nasceu em janeiro de 1930 na cidade de Vacaria, RS. Possuía irmãos, mas o processo não especifica quantos eram. Foi criada por uma tia e madrinha. Seu pai trabalhava por jornadas, era um *jornaleiro*, e a ocupação de sua mãe não está clara na documentação: o réu alega que ela era uma prostituta; a autora defende que era uma mulher que vivia em padrões socialmente aceitos de moralidade, embora a família fosse muito pobre. Este último fator, inclusive, é evocado pela autora como justificativa de deixar sua cidade natal. O pai, querendo que seus filhos estudassem, enviou-os para viverem sob os cuidados de famílias amigas, que tivessem condições de recebê-los. Assim foi com Helena, que aos 17 anos passou a viver na casa da família de Sérgio Vetorazzi, em Porto Alegre. Vetorazzi costumava receber e alugar quartos em sua casa para filhos de famílias amigas, especialmente de Caxias do Sul, para que os rapazes pudessem estudar ou trabalhar na capital. Helena, em troca da possibilidade de estudar e tentar uma vida melhor que a de seus pais, trabalhava como doméstica na casa dos Vetorazzi. Ela permaneceu vivendo com essa família até, pelo menos, o final do processo.

Em agosto de 1948, aos 18 anos, chegou de Caxias do Sul para estudar na capital do estado, Pedro Antônio Bernardi, que se hospedou na casa dos Vetorazzi. Ele nasceu no primeiro semestre de 1930, sendo alguns meses mais novo que Helena. Era filho de Agnelo Bernardi, uma família de comerciantes caxienses de classe alta, e viera residir em Porto Alegre para terminar o nível de ensino "científico".

Helena e Pedro tornam-se amigos e em seguida iniciam um namoro a contragosto da família Vetorazzi. Trocam promessas de casamentos e começam a passar mais tempo juntos e sozinhos. Em abril de 1951 têm sua primeira relação sexual, o que veio a se estender até setembro ou outubro, quando Helena descobriu que estava grávida. No segundo semestre de 1951, quando os fatos vêm à tona, Pedro é expulso da casa de Vetorazzi e volta a Caxias. A criança nasceu em 1952. Os pais de Pedro, não aceitando que ele pudesse se casar com uma mulher pobre, o mandam para uma viagem de alguns meses pelas Repúblicas do Prata. Quando ele retorna dessa viagem, casa-se discretamente com outra mulher.

Helena tenta por pelos menos três vezes conversar com o rapaz para que ele assuma o filho, mas, diante das repetidas negativas, em 7 de maio de 1954, quando a criança chamada Luis Antônio tinha dois anos de idade, ela solicita um advogado público e entra com uma Ação de Investigação de Paternidade contra Pedro Antônio, na Comarca Caxias do Sul. A petição inicial da autora é um longo documento que desde o começo busca evidenciar que Helena e Pedro se conheciam e que mantiveram um relacionamento conjugal por tempo suficiente para a concepção de uma criança. O réu contesta a ação alegando que não é o pai da criança e que o fato de terem mantido um relacionamento amoroso não significa que o filho seja dele. Pedro alega que Helena se prostituía desde sua adolescência em Vacaria e que continuou a fazê-lo enquanto viviam sob o mesmo teto em Porto Alegre.

Uma das "fontes dentro da fonte" mais importante desse processo é a carta enviada pelo réu à autora em janeiro de 1952, antes do início da ação judicial. Nessa carta, Pedro Antônio relata suas impressões sobre seu relacionamento com Helena:

> Em tua 1ª carta escrevestes no final: "o primeiro amor não morre. 2 anos." Helena, Helena, tens razão. Mas, sempre êste mas, quando uma pessoa ama outra, como eu a ti, espera

> tudo da outra. Helena, o nosso caso por exemplo: eu estava apaixonado por ti mas, tu não eras o que eu desejava... não eras virgem. *Lembra-te da primeira vez?* Eu disse que tu não eras virgem e que tu já tinhas sido de outro e, tu começaste a chorar dizendo que não e eu contornei a situação tentando saber quem era o 1º mas, continuastes a negar pensando que poderias me convencer e naquele momento eu tive a maior desilusão da minha vida. Pensei, pensei a fundo e vi, que, a pessôa que eu mais amava não era virgem, já havia sido de outro. (grifo nosso).

É em torno das alegações dessa carta, que possui três páginas, que ele tenta construir a imagem de Helena como uma mulher desonesta e não mais virgem, posando ele de vítima da mulher ardilosa.

As testemunhas da autora, entre as quais membros da família Vetorazzi, o médico da família e vizinhos defendem que Helena era uma moça recatada e que sempre resguardou a moral e os bons costumes. Só teria "se deixado deflorar" mediante as juras de amor e de casamento que recebeu do réu. Este, por sua vez, prende-se em detalhes semânticos da jurisprudência, talvez para alongar o processo, e na tese de que Helena e os rapazes que residiam na casa de Vetorazzi viviam em uma espécie de concubinato, sendo Pedro só mais um a integrar a "partilha sexual". As testemunhas do réu, entre os quais alguns dos referidos rapazes, nem quaisquer outros documentos nos autos puderam comprovar a tese de Pedro. Já Helena conseguiu sustentar sua versão de forma bastante convincente e uniforme.

Uma análise do processo

Os lugares sociais

Num primeiro momento, o procedimento envolve uma análise da contextualização da fonte, que busca entender o lugar social (CERTEAU, 2002) das pessoas ou instituições produtoras, bem como da própria fonte, da circulação e das representações que o documento apresenta. São identificados, principalmente, elementos como tipo de processo, local de circulação e de arquivamento, localização temporal e a legislação aplicada e citada. Também é preciso observar o que esse lugar social permite e o que proíbe, o que fala e o que silencia. Conhecer a legislação em vigor na época é fundamental, pois "sem ela, não se entende a lógica do andamento do processo, as sentenças proferidas, as argumentações de advogados e as interpretações de juízes" (GRINBERG, 2009, p. 124). É uma análise mais ampla que visa a identificar os primeiros sinais da teia social que envolve o documento.

O documento analisado é uma Ação de Investigação de Paternidade iniciada em 7 de maio de 1954. Nessa época ainda vigorava o Código Civil de 1916, uma legislação patriarcal e de influência liberal da Revolução Francesa. Da Parte Especial, Livro I (Direito de Família), Título V (Relações de Parentesco), Capítulo IV (Reconhecimento de filhos ilegítimos), o procurador da autora fundamenta sua ação através do artigo 363, número 2, que dá o direito ao filho, nesse caso representado por sua mãe, de pedir o reconhecimento de paternidade se o período da concepção coincide com relações sexuais entre os genitores. Além disso, a autora solicita

uma pensão de alimentos através dos artigos 366, que permite, sendo a sentença favorável, a criação da criança longe dos genitores, no caso, do pai; do artigo 396, que permite a exigência de uma pensão alimentícia para a criança; do artigo 397, que prevê o pagamento dessa pensão pelos pais ou parentes do réu, caso este não pague; e do artigo 400, que determina que a pensão deva ser adequada aos recursos do pagante e das necessidades daquele que a recebe.

O processo tramita entre 1954 e 1958, sendo iniciado na Comarca Caxias, mas também circula em Porto Alegre. No entanto, os autos fazem referência a diversos outros espaços e tempos. Quando narra a trajetória de Helena, fala sobre sua vida empobrecida no interior de Vacaria, fala do trabalho do pai, possivelmente um *jornaleiro* que se empregava nos campos para o trabalho durante as safras ou na lida com o gado nas vacarias. Os autos também mencionam, embora brevemente e sem muitos detalhes, da viagem de Pedro pelas Repúblicas do Prata, onde ficou por alguns meses. Além dessas alusões aos espaços onde ocorreram as ações, é importante ressaltar que esses eventos ocorrem nos anos de 1940 e principalmente na década de 1950, um período de fortes transformações econômicas, sociais e culturais.

As vozes

A segunda etapa da análise tem como objetivo identificar as diferentes vozes sociais do processo entendendo-o como uma fonte dialógica (BARROS, 2013). Com isso queremos não apenas identificar as personagens (pessoas e instituições), mas entender seu lugar na documentação, nas relações de poder e no discurso. Sobre o autor e o réu, que geralmente são figuras externas ao Judiciário, torna-se relevante entender qual a importância de fatores como gênero, profissão, nível socioeconômico, nível de instrução, entre outras categorias. Outras vozes de fora do Judiciário, mas não fora das instituições de poder, são as personagens da delegacia. Em processos-crime ou ações judiciais que se iniciaram mediante denúncia, costuma fazer parte dos autos um inquérito policial, com a narrativa de uma investigação feita pela polícia. Tanto o inquérito quanto os autos do processo costumam ter testemunhas que são oriundas dos mais diversos meios sociais e culturais e, mesmo com o filtro de linguagem dos operadores da polícia e do Judiciário, é possível identificar qual o discurso que perpassa os depoimentos, qual sua relação com as outras personagens e instituições e como isso influencia no julgamento. Não é incomum que depoimentos de pessoas indesejáveis aos olhos da sociedade moralizadora sejam refutados. Finalmente, as figuras do Judiciário, os advogados, promotores e juízes, precisam ser vistos como sujeitos que fazem uma dupla interpretação da situação representada pela fonte. Uma delas é reprodução da racionalização jurídica e de seu discurso, a outra é a interpretação que suas concepções pessoais, morais, discursivas e outras referências culturais imprimem na fonte.

No que se refere ao caráter polifônico deste tipo de fonte histórica, isto é, às diferentes vozes que falam no processo, também se identifica uma série de questões que podem ser exploradas. Primeiramente, é necessário entender como o Judiciário descreveu cada uma das pessoas ou instituições que são citadas ou evocadas. A autoria do processo é ambígua, pois ele inicia elencando como autora Helena, mas, ao observar a jurisprudência citada

pelo réu, constata-se que o autor da Investigação de Paternidade tem que ser Luis Antônio, o filho. Helena é tida como uma moça pobre, criada em padrões aceitáveis de moralidade, que encontrou na mudança para Porto Alegre a oportunidade de mudar de vida. Nota-se, observando a categoria de gênero, a insistente tentativa de enquadrar Helena no padrão que a sociedade paternalista considera como mulher ideal. Helena e seu procurador usaram essa retórica como um ponto fundamental, pois uma mulher que não se enquadrasse nesse perfil aceitável, teria sua ação negada com muita facilidade. Luis Antônio é constantemente citado como sendo um "robusto menino", indicando que ele nascera no período certo de gestação, não sendo prematuro, impedindo a alegação do réu de que a criança teria sido gerada em um período em que Pedro não estivesse junto à autora.

A mesma estratégia de gênero é aplicada na defesa de Pedro Antônio, o réu, que é descrito como um jovem que se libertou da vigilância dos pais e, cujo comportamento libertino, era algo esperado para um homem de sua idade. Isso é usado de forma a atenuar a possível culpabilidade do réu. O seu procurador, todavia, não sustenta convincentemente esse aspecto. Pedro Antônio é oriundo de uma família de classe média alta que trabalhava com comércio e exportação em Caxias do Sul. Sua caligrafia na carta que envia a Helena em janeiro de 1952 indica alguém que é muito familiar com a escrita e com a leitura, bem diferente da caligrafia da assinatura tremida da autora, que indica alguém semialfabetizada. O principal estratagema do réu para suavizar sua culpa é atacar a moralidade de Helena afirmando que tanto na sua infância e adolescência em Vacaria, quanto no tempo que passara na casa dos Vetorazzi, ela teria se prostituído pública e notoriamente. No entanto, a defesa não foi capaz de recolher evidências materiais nem testemunhos que dessem sustentação a essa teoria, prevalecendo a versão da autora.

No rol das testemunhas estão, além de autora e réu, pessoas de diversas proveniências socioeconômicas. A autora é defendida por testemunhas que faziam parte de seu cotidiano, como o médico da família que constatou sua gravidez, os donos da casa onde residia, o proprietário e o funcionário de uma mercearia que a conheciam. O réu, em sua primeira defesa, faz alusão a uma prova que desbancaria a moral da autora, mas ela não aparece nos autos. Ele chama os testemunhos de antigos moradores da casa dos Vetorazzi. Um deles deveria dar detalhes de um relacionamento que teria tido com Helena na mesma época, mas acaba defendendo a versão da autora. Não é possível identificar se as versões foram combinadas ou não. Só é possível perceber que o escrivão relatou de forma muito coerente as versões dos testemunhos da autora. No caso do réu, as contradições e omissões são mais claras. A isso se soma a possibilidade, no campo das hipóteses, desse mesmo escrivão ter tomado partido da versão de Helena sobre os fatos.

O Judiciário, como instituição, também é uma voz no processo e é identificada no vocabulário técnico de advogados, escrivães e os juízes. Ele pode ser analisado como uma voz que exerce poder, particularmente no deferimento da sentença, que foi favorável a Helena e seu robusto filho Luis Antônio. A voz do poder do Judiciário também aparece na própria organização da documentação, na maneira de descrever as sessões de audiência e de dar trâmite ao processo. Há também as instituições médicas que são elencadas por meio de documentação, como por exemplo, o prontuário de internação de Helena, o exame de gravidez e o exame de compatibilidade sanguínea. Por parte do réu, a escola onde teria estudado: o diretor da instituição, um padre, fornece um documento que atesta que o réu estava em

Caxias de férias escolares no período da concepção. O réu apela para a instância superior, o Tribunal de Justiça do Rio Grande Sul, o que pode ser entendido como uma busca por um poder deliberativo maior. Embora esse apelo não tenha ido muito longe.

Os conteúdos

Um estudo temático, ou de conteúdo, é a proposta da terceira etapa da análise. A delimitação temática a ser feita, se não estiver submetida, precisa, ao menos, levar em consideração o discurso jurídico, devido à natureza da fonte. Essa identificação dos temas consiste em "descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 1977, p. 105-106). Assim, além de uma possível temática central mais visível na diversidade das fontes judiciais, como paternidade, homicídio, suicídio, defloramento, estupro, difamação, etc, podem surgir outras. Essas outras dão indícios que remetem e problematizam questões econômicas, morais, culturais, sociais, étnicas, de poder, de gênero, de espaço, de escrita de si, etc. O processo de Helena ainda permite o levantamento de diversas outras temáticas, que podem aparecer de forma mais central e importante para a trama ou em termos contextuais.

Família: Uma dessas temáticas são os diferentes arranjos familiares identificáveis. Em uma sociedade de meados do século 20, cuja ideia de família foi importante o suficiente para gerar grandes debates em termos de definição e cuja Constituição vigente determinou uma visão conservadora e católica de família nuclear, composta pelo casamento indissolúvel (FAUSTO, 2002, p. 221), a presença de diversas formas de organização familiar mostra que a visão ideal não atingia de forma determinante o cotidiano. O tipo de família que mais cabe nesse modelo ideal é a de Pedro Antônio, que o processo não dá muitos detalhes para problematizarmos acerca de suas contradições. A dos Vetorazzi traz características de uma família extensa, com agregados, dependentes e um sistema paternalista. Ela se configurava pela falta de limites ou fronteiras que possamos usar para delimitar onde começaria e onde terminaria o "núcleo" da família, embora o senhor Vetorazzi seja reconhecido como a autoridade. Não está claro se os Vetorazzi possuíam uma pensão ou se recebiam pessoas como hóspedes em sua própria casa. Também há a presença de Helena e sua irmã, que eram agregadas e que se incorporaram à família. Por fim, a família de Helena, antes dela residir em Porto Alegre, é tratada no processo por ter se dispersado como estratégia de sobrevivência.

Modernidade: Segundo Soares (2007, p. 300), nas décadas de 1940 e principalmente 1950, ocorria no Brasil, e não foi diferente no Rio Grande do Sul, um movimento social e econômico no sentido do aumento do êxodo rural e da concentração de pessoas em grandes centros urbanos. Isso se explica principalmente devido às políticas governamentais e privadas de industrialização e modernização. As pessoas se deslocavam para esses grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida. No processo analisado, não fica clara a ideia de industrialização ou qualquer impacto que ela tenha exercido no desenrolar

da trama. No entanto, a migração do interior para a capital aparece e está envolvida nesse contexto migratório maior. O surgimento de tecnologias modernas, como o aparelhamento dos meios de comunicação e da ciência são visíveis nos autos. Os exames de sangue e a preocupação na coleta do material, a comunicação entre as comarcas, feitas principalmente por fonogramas, telegramas, mas também cartas precatórias. O telefone também é citado, ainda que rapidamente, no processo, quando a autora relata ocasiões em que foi necessário utilizar o telefone da mercearia para ligar de Porto Alegre para Caxias do Sul. O cinema aparece rapidamente. Helena costumava frequentar sessões entre as décadas de 1940 e 1950 e que não escandalizaram ninguém.

Público e privado: Nessa investigação de paternidade, a autora teve que comprovar não só que conhecia o réu, mas que também mantiveram um relacionamento sexual no período da concepção. O réu, para se defender da acusação, também foi obrigado a remexer em sua vida privada. A materialização da vida privada das duas partes envolvidas é verificável em vários momentos do processo, tanto em depoimentos de testemunhas, quanto nos diversos documentos anexados. Assim, é possível olhar para dentro das casas e para dentro do quarto e ver como a vida cotidiana se organizava, como eram as relações entre os indivíduos e como o Judiciário olhava tais questões.

Pouco sabemos da casa de Pedro Antônio em Caxias do Sul, além do que se pode conjecturar sobre as famílias abastadas da época. Na antiga casa de Helena em Vacaria, podemos visualizar um local bastante pobre. Se a observarmos da ótica do réu, veremos um lar envolto em descaso com os filhos, desmoralização, vícios e prostituição da mãe e da própria Helena; se a olharmos como a autora o via, notaremos um lugar onde, embora empobrecido, operava a mais absoluta moralidade e amor paterno, sendo a mãe uma figura que não é mencionada. Na casa dos Vetorazzi, em Porto Alegre, podemos visualizar um lugar muito movimentado, especialmente na hora das refeições, onde as mulheres eram responsáveis pela limpeza e por cuidar da casa; onde o réu via um lugar para além de moradia, mas também um espaço que ele e seus colegas encontravam para saciar seus desejos sexuais; onde a autora via como um lugar onde fora recebida como filha, embora, na prática, fosse empregada doméstica e onde receberia a ajuda necessária para dar segmento a sua vida, se casando. A vida sexual, especialmente da autora e do réu, é bastante exposta no processo, mas também são feitas alusões à vida sexual dos familiares de Helena em Vacaria, e dos outros rapazes que moravam na casa dos Vetorazzi. Autora e réu são inquiridos em juízo a falarem, não só do período em que mantiveram um relacionamento, mas a estipular a média das vezes que tinham relações sexuais por mês e dos locais onde ocorriam. A submissão das partes a essa construção normativa e analítica feita pelos operadores do Judiciário pode ter sido uma experiência bastante constrangedora.

Acesso à justiça: Uma questão que é levantada logo na primeira etapa do fichamento da fonte é a identificação de uma função do processo. Essa função pode ser entendida de várias formas. Ele pode ser a materialização de um procedimento judicial e também pode ser considerado como a documentação que mostra uma história de busca e acesso à justiça. As situações econômicas do réu e da autora são muito diferentes. Pedro Antônio contratou um advogado e Helena solicitou defesa por um defensor público. Os custos da acusação foram muito mais elevados do que os da defesa. Helena estaria em apuros caso perdesse a causa.

Mesmo apelando para a instância superior, Pedro desiste do processo, mas ainda aproveita algumas lacunas na sentença final do juiz para prolongar o cumprimento do deferimento. Se considerarmos que uma função do processo é garantir acesso à justiça, não poderemos afirmar que isso ocorreu de fato, pois não sabemos a verdade além do que ela é relatada e disputada através das versões e das tensões que os autos narram. Não sabemos se Luis Antônio é filho, de fato, de Pedro Antônio, pois as evidências, mesmo que tenham convencido o juiz, não são tão inquestionáveis quanto a autora gostaria que fossem. É preciso cuidado para não comprar uma versão ou outra do processo, mesmo que ela pareça muito convincente, a não ser quando, talvez, o pesquisador possua outros documentos que apontem para uma possível veracidade de uma ou de outra versão.

Ética: Por muitas décadas, a documentação produzida por instituições públicas guardada em arquivos permanentes passou por diversos sistemas de organização que a classificavam como reservada, confidencial, secreta ou ultrassecreta, estabelecendo, de acordo com seus conteúdos, prazos depois dos quais ela estaria livre para ser consultada pela comunidade. O acesso a ela era muito difícil e só era obtido mediante a administração de procedimentos burocráticos. No entanto, a Lei 12.527 de 18 de janeiro de 2011, conhecida como Lei do Acesso à Informação, reitera e regulamenta o acesso à informação pública que já era previsto pela Constituição de 1988. A referida lei flexibiliza as classificações de sigilo e estabelece que o acesso facilitado é a regra e o sigilo é a exceção. Nesse sentido, resguardando alguns casos, toda a documentação notória, produzida em jurisdição pública, de interesse coletivo, é pública. As instituições responsáveis pela sua produção e arquivamento devem garantir ao usuário o seu amplo acesso a ela.

Baseado nessa lei, todo o acervo do Judiciário que está em arquivo permanente deve ter o acesso permitido. No entanto, ao ter um processo judicial como recurso didático-científico, é preciso ter em mente que as personagens cujas histórias são representadas nos autos são pessoas humanas. Algumas são conhecidas, outras são anônimas, umas podem estar envolvidas em uma cobrança judicial ou em um pedido de indenização trabalhista, outras podem estar arroladas em casos que causam desconforto, como homicídios, suicídios ou, como no caso analisado, a investigação da paternidade de uma criança concebida fora do casamento. Se observarmos o caso de Helena e Pedro, a intimidade deles e de outras pessoas foram expostas durante as audiências e, agora, 56 anos depois, por meio desse artigo. Assim, é muito importante levar em consideração e não perder de vista o objetivo, que é a produção de conhecimento histórico e o seu ensino e não a mera exposição da vida de pessoas através de um espetáculo exótico.

O CMRJU possui um acervo antigo, mas que também chega muito perto temporalmente dos dias de hoje. Então, cabe ao pesquisador-professor examinar essa questão e julgar se o uso de informações que permitam identificar os envolvidos estará acessível aos seus leitores ou a seus alunos. O que interessa ao profissional de História é o potencial de uma experiência de vida enquanto representativa ou como dissidente em uma época e em um lugar.

No entanto, a identidade das pessoas envolvidas pode ser relevante no caso de uma pesquisa biográfica ou se essa identidade for determinante para os eventos tomarem os rumos que tomaram. Caso seja a situação, é bom lembrar ao pesquisador-professor que os citados

ou seus descendentes se sentirem lesados pelo uso que se fez das informações pessoais, possuem amplo direito de defesa, embora não possam impedir que um documento público esteja acessível à comunidade.

O processo judicial como recurso didático

Finalmente, em um quarto momento, que não está desvinculado dos três anteriores, o modelo abre espaço para apontamentos mais diretos sobre o uso de documentos ou das temáticas levantadas em sala de aula. Sem querer esperar demais de uma fonte em contexto escolar, é necessário ter em mente que elas podem contribuir somente se o professor tiver condições de conduzir uma aula que problematize o saber histórico ou a realidade social a partir dessa fonte. No entanto, também pode ser prejudicial se o docente não conseguir fazer senão uma espécie de tentativa de comprovar a história através de documentos. É necessário ter em mente e fazer um julgamento honesto para estabelecer se é adequado ou não o uso de determinadas fontes em sala de aula (SEFFNER, PEREIRA, 2008), ou mesmo se elas contribuem para o problema de pesquisa que o historiador se propôs a resolver.

Esse é o campo do roteiro em que os estudantes têm encontrado maiores dificuldades. Ao analisarmos os exercícios de aplicação da proposta junto ao CMRJU, constatamos que as ideias dos acadêmicos de História, salvo algumas exceções, não têm conseguido superar os problemas apontados por Seffner e Pereira (2008). Para outros, não se trata de dificuldades em trabalho com fontes em geral em sala de aula, mas da fonte judicial em si, seja pelo seu formato, pela sua linguagem ou pelas questões éticas e legais. Entretanto, visando a contribuir para o aprimoramento das relações entre pesquisa e ensino por meio de fontes judiciais, demonstramos que o uso dos processos em sala de aula, justamente por causa de sua temática, linguagem e questões ético-legais, configura-se como uma ferramenta muito rica e que pode contribuir em muitos aspectos contanto que o profissional consiga ver e explorar essa potencialidade.

Contudo, é preciso lembrar o lugar social do próprio CMRJU. Na atividade do Centro, propomos que os acadêmicos se debrucem sobre o documento para desenvolver suas habilidades científicas e pedagógicas. O acadêmico, por sua vez, faz isso enquanto propõe análises e ideias didáticas para a educação básica. Então, partimos de alguns pontos teóricos e os relacionamos com as possibilidades que dão conta de suprir as dificuldades apresentadas pelos licenciandos, abrindo caminho para a elaboração de projetos didáticos de qualidade.

Não há nenhuma regra que diga quando um documento é mais ou menos relevante para o uso em sala de aula. Todavia, ele se torna relevante se o professor puder fazer dele um instrumento de análise efetivo. Isso é possível na medida em que o historiador-professor seja capaz de fazer uma inquirição historiográfica ao documento. Se observarmos a proposta de análise de processo que propomos acima, a Ação de Investigação de Paternidade foi capaz de levantar inúmeros questionamentos sobre diversos tópicos em termos de conteúdo ou abordagens. Foi capaz de suscitar questões que só podem ser respondidas por um processo e aquelas que só podem ser aprofundadas se a pesquisa avançar para outras fontes. Também foi capaz de mostrar a dimensão ética da História e que ela é feita por pessoas, sendo algumas

mais conhecidas e outras anônimas, assim como a aprendizagem da disciplina de História também deve ser orientada por uma dimensão ética. E isso ainda permite o uso do recurso lúdico de contar uma história explorando os elementos de uma narrativa: apresentação, conflito, clímax e desfecho. Isso humaniza a História de forma ímpar e o aluno pode sentir que poderia ser ele mesmo a personagem analisada.

Além disso, é importante que o professor leve em consideração a capacidade de abstração, de acordo com a idade e maturidade dos alunos (AVELAR, 2011, p. 90-97). Para isso, é preciso partir dos conhecimentos prévios dos alunos, tanto em termos de conteúdos históricos, quanto de maturidade para lidar com as questões citadas no processo. Um exemplo disso é a descrição que a fonte faz da vida sexual de Pedro e Helena. Longe de querer moralizar ou escandalizar os alunos, é preciso evitar que isso seja usado de forma a tornar a vida privada das personagens um espetáculo apelativo. A fonte em sala de aula permite, nesse sentido, que os alunos percebam que a História não é uma invenção, mas que está fixada no real, mesmo que o real em si não possa ser alcançado de forma completa. O processo como recurso didático também permite, de forma ímpar, que o aluno perceba que um documento histórico não é uma prova incontestável, já que no próprio documento há a presença de variadas versões sobre os mesmos eventos. O grande desafio é tomar essa documentação de forma a questionar o óbvio, o estabelecido, o naturalizado e mostrar que a realidade não é algo que sempre esteve ali, mas que ela se tornou assim por uma série de motivos, interesses, omissões e forças.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 117) lembram que o professor não deve avançar demais na inquirição, a ponto de perder de vista o papel pedagógico de um documento em sala de aula, pois o objetivo do uso das fontes não é tornar o aluno um historiador, muito menos de reduzir o papel de mediação do professor. Isso significa que o conhecimento produzido ou construído em sala de aula não tem a necessidade de ser algo inovador, mas a erudição do historiador-professor deve conduzir para discussões atualizadas sobre o assunto.

Em termos de avaliação, também não há nenhuma fórmula, mas na medida em que o uso de processos judiciais na pesquisa e no ensino de história é algo relativamente recente, seria muito interessante observar como os alunos recebem a História por meio desse recurso. Avaliar a maneira de como lidam com os níveis de verdade, como estabelecem e delimitam fatos e a relação entre eles, como produzem suas narrativas, como entendem o processo judicial como uma fonte história e como percebem as representações do real e as maneiras de como ela pode ser lida e interpretada. Além disso, é claro, em termos do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a fonte judicial permite o exercício da leitura, da aquisição de vocabulário, do entendimento do funcionamento técnico e burocrático da justiça, a identificação de temas e a leitura de diversas fontes incluídas, citadas ou ignoradas nos autos.

Considerações finais

Diante do apresentado por Helena, o juiz defere como procedente a ação da autora e declara que Pedro Antônio é, de fato, o pai de Luis Antônio. O réu apela para instância superior, o Tribunal de Justiça do Estado do RS, mas o juiz de direito reitera a decisão do magistrado

da instância inferior, reconhecendo Pedro como o pai da criança. O réu dá seu sobrenome a Luis, mas, como já não é mais solteiro e não pode reparar o mal pelo casamento, é condenado a pagar uma pensão de alimento ao filho até sua maioridade. No fim do documento, ele paga o valor que ora estava atrasado e parcela o restante. Daí em diante, nos perdemos dos destinos dessas personagens.

O estudo da História através de fontes judiciais permite dar um rosto e uma identidade para os protagonistas esquecidos da história e, sobretudo, perceber que esses sujeitos poderiam ser qualquer pessoa, poderia ser o professor, o aluno, um amigo ou um parente. No caso de Helena, já não se fala somente nas levas de migrantes que se mudam do interior para a cidade ou do interior do estado para a capital. Mostramos a complexidade da vida diária, do cotidiano e das tensões decorrentes dali. Trata-se da Helena que tinha uma história de vida, do Pedro, que tinha outra história. Fala-se, da relação do indivíduo com as pressões sociais e familiares, sobre os ritos de sociabilidade entre os grupos afins e sobre as contradições que se verificam. Assim, pensamos que conseguimos, dentro das condições em que trabalhamos, e na condição de vencer as limitações do profissional e da fonte, dar conta do nosso questionamento inicial e demonstrar que o uso de processos judiciais, tanto na pesquisa histórica quanto na sala de aula configura-se como um fértil recurso intermediador de olhares renovados sobre o saber histórico escolar e acadêmico.

Nota

1 Sobre isso, ver GOMES, F. R.; IOTTI, L. H. A paixão como atenuante: crimes passionais em Caxias do Sul nos anos 30 (séc. XX). *Métis*: história e cultura, v.11, p.261-279, 2012; TESSARI, A. B. A fotografia e o estatuto de prova na investigação de paternidade: processos da Comarca Caxias. *Métis*: história e cultura, v.11, p.131-152, 2012; BALBINOT, E. C. F. Seduzidas e desonradas: o discurso nas fontes judiciais. *Métis*: história e cultura, v.11, p.341-358, 2013; BALBINOT, E. C. F. Sob o olhar da justiça: família moral e sedução. In: CAPOVILLA, E. (Org). *A História da Imigração e sua(s) escrita(s)*. São Leopoldo: Oikos, 2012; LANGE, D.; IOTTI, L. H. Processos judiciais e práticas de gênero no Judiciário: estudo de caso a partir de um processo de danos. *Métis*: história e cultura, v.23, p.139-153, 2013. Entre outros.

Referências

Fontes

CAIXIAS DO SUL. Ação de Investigação de Paternidade. - Processo 04, Caixa 49A, CMRJU/UCS.

BRASIL. **Lei 3.071**, de 1º de Janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 12.527**, de 18 de Novembro de 2011. Lei de Acesso à Informação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 5 ago. 2014.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul: FUCS. Termo de Convênio. - Nº 227/01. Porto Alegre, 12 dez. 2001.

Bibliografia

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de história**: problemas, teorias e métodos. Curitiba: Ibpex, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado, SP, 2002.

GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciários. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, v. 15, n. 28, 2008.

SOARES, Paulo Roberto R. Do rural ao urbano: demografia, migrações e urbanização. In GERTZ, René (dir.). **República**: da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985). Passo Fundo: Méritos, v. 4, 2007. - (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34719

Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suporte de informação

*Flávia Eloisa Caimi**
*Bárbara Nicola***

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa realizada com 60 estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, em um município de pequeno porte do norte do estado do Rio Grande do Sul. O propósito foi investigar os diversos modos como os jovens interagem com as novas tecnologias digitais e, mediante tais informações, apontar possibilidades metodológicas para o trabalho com a história escolar. O estudo contou ainda com revisão bibliográfica que buscou reconhecer as características dessa geração denominada *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009) e o contexto de "obesidade informativa" em que vivem (POZO, 2002). Dentre os resultados, verificou-se que persiste uma distância incômoda entre os jovens e as propostas de trabalho no ensino de história, no que diz respeito ao domínio e à utilização de tais tecnologias como suporte de aprendizagem.

Palavras-chave: Juventudes; tecnologias digitais; educação escolar.

*Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil.
E-mail: caimi@upf.br

**Rede Pública Estadual, Barra Funda, RS, Brasil.
E-mail: barbaranicola.projetos@gmail.com

The Youngsters, the Historical Learning, and the New Information Basis

Abstract: This article is the result of a research conducted with 60 high school students from a state public school, located in a little town in the North region of Rio Grande do Sul, Brazil. The goal was to investigate the several ways in which young students interact with new digital technologies and, through the results obtained, indicate methodological possibilities to work with school history. The study has also been constructed with a bibliographical research that aimed to identify the characteristics of this generation named *homo zappiens* (VEEN e WRAKKING, 2009) and the context of "informative obesity" in which they live (POZO, 2002). With the results, it is possible to verify that there still exists a disturbing distance between the youngsters and the work proposals for the teaching of history, regarding the dominion and the use of these technologies as a learning support.

Keywords: Youth; digital technologies; scholar education.

Los jóvenes, el aprendizaje histórico y nuevos soportes de información

Resumen: Este artículo es el resultado de una encuesta de 60 estudiantes de la secundaria de una escuela pública estatal en una pequeña ciudad en el norte del estado de Río Grande del Sur. El propósito fue investigar las diversas formas en que los jóvenes interactúan con las nuevas tecnologías digitales y, sobre dicha información, señalando posibilidades metodológicas para el trabajo con la historia escolar. El estudio también incluyó una revisión de la literatura que tenía como objetivo reconocer las características de esta generación llamada *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009) y el contexto de la "obesidad informativa" en que viven (POZO, 2002). Entre los resultados, se verificó que persiste una distancia incómoda entre los jóvenes y las propuestas de trabajo en la enseñanza de historia, con respecto al dominio y a la utilización de tales tecnologías como soporte de aprendizaje.

Palabras-clave: Juventud; tecnologías digitales; educación escolar.

Introdução

Vivemos num tempo e num tipo de sociedade em que a demanda por aprendizagem é constante e diversa, requerendo formas de aprender distintas das que tradicionalmente conhecemos. Desde a criação do primeiro sistema de escrita pelos sumérios, há cerca de cinco mil anos, até aproximadamente a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, praticamente vigorou uma mesma cultura da aprendizagem. Tratava-se de garantir o domínio do código escrito, por meio da aprendizagem reprodutiva e mecânica, uma vez que as limitações tecnológicas em sua produção e conservação não permitiam "libertar a humanidade da escravidão da memória do imediato" (POZO, 2002, p. 27). O exercício da memorização e o uso de regras mnemônicas perpassaram tanto o contexto greco-romano clássico como o mundo medievo, este último muito marcado pelo conhecimento religioso contemplativo.

No cenário renascentista, vê-se uma nova revolução na tecnologia da escrita, na medida em que a imprensa favorecerá tanto a maior disseminação do conhecimento, quanto o seu mais fácil acesso e conservação, "libertando a memória da pesada carga de conservar todo esse conhecimento" (POZO, 2002, p. 28) e promovendo uma progressiva descentração desse conhecimento, que afeta tanto os modos de produzi-lo quanto os modos de apropriar-se dele. A ciência que se desenvolve nos tempos modernos exige muito mais do que memorização, promovendo uma perda de prestígio da aprendizagem reprodutiva entre as elites intelectuais. As sociedades industriais cada vez mais vão se definindo por uma crescente oferta de educação, por uma formação permanente e massiva, bem como por um maior volume de acesso à informação.

Na segunda metade do século XX, mais especialmente nas últimas décadas, conhecemos uma terceira revolução nos suportes de informação, que nos impõe uma espécie de "obesidade informativa", expressão cunhada por Pozo (2002, p. 35) referindo-se à imensa capacidade que têm diversas sociedades, atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter textual e audiovisual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico na nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada:

> Enquanto que a aprendizagem da cultura impressa costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento [...], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado. (POZO, 2002, p. 37).

Esse fenômeno que os autores classificam como uma terceira revolução nos suportes de informação produziu importantes transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas, nas suas instituições, na vida das pessoas. Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização.

Marc Prensky (2001) define esses jovens como "nativos digitais", uma vez que a tecnologia digital é uma linguagem que "falam" e com a qual operam desde que nascem. Veen e Wrakking (2009, p. 30), por sua vez, nomeiam essa nova geração de *homo zappiens*, "aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia" e a distinguem pelo fato de terem crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o mouse do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. Consideram, ainda, que:

> Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. (VEEN; WRAKKING, 2009, p. 12).

Os autores salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, em relação ao comportamento de outras gerações. Dentre os mais típicos comportamentos manifestados pelo *homo zappiens* em relação à escola, destacam: a) reconhece a escola como um dos interesses, dentre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos, hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Enfim, o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do *homo zappiens*, na medida em que:

> [...] para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência. (VEEN; WRAKKING, 2009, p. 30).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nessa era digital em que nos encontramos, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos.

Não se trata de adotar posições ou tomar atitudes radicais, seja no endeusamento das novas ferramentas digitais, como se pudessem, por si só, resolver todas as mazelas escolares, seja na sua demonização, como se fossem uma ameaça à estabilidade dos sistemas educativos.

O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa.

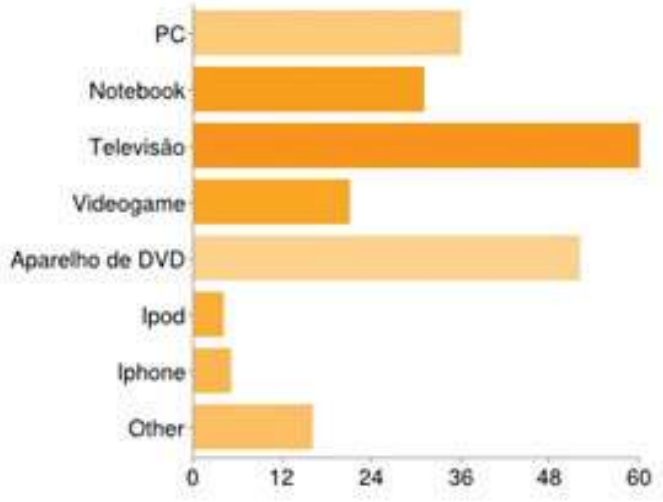
Os estudantes e suas interações com os novos suportes de informação

Mobilizadas por essas concepções acerca do papel dos novos suportes de informação no cenário escolar, na sequência do artigo apresentaremos os achados de uma pesquisa realizada com sessenta estudantes de ensino médio, em escola da rede pública estadual, num município de cerca de três mil habitantes do norte gaúcho.

Fazendo uso de um formulário *online*, buscamos conhecer o grau de interação desses estudantes com as diversas mídias disponíveis atualmente, no esforço de constituir um perfil discente e de apontar potencialidades de trabalho mediante o uso da internet nas aulas de história, de modo compatível com seus interesses, necessidades e experiências. Partimos do pressuposto que, mesmo num pequeno município do interior do estado, desenvolve-se uma geração *homo zappiens* (VEEN; WRAKKING, 2009), que compartilha do contexto atual de "obesidade informativa" (POZO, 2002) e de forte "presentismo" (HOBSBAWM, 1995) das sociedades contemporâneas.

O formulário *online* foi respondido pelos sessenta estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, no laboratório da escola. Suas idades variam entre 15 e 17 anos, sendo 36 do sexo feminino (60%) e 24 do sexo masculino (40%). Inicialmente, procuramos identificar com quais tipos de mídias os alunos são acostumados a interagir no seu dia a dia. Para tanto, oferecemos uma lista de aparelhos eletrônicos e solicitamos que assinalassem quais estão presentes em sua casa, obtendo-se os seguintes dados:

Gráfico 1 – Suportes de informação presentes na residência dos estudantes.



Fonte: Elaboração do autor.

A totalidade dos estudantes possui aparelho de televisão, 87% possuem aparelho de DVD, 60% possuem PC, 52% possuem *notebook* e 35% possuem *videogame* em casa. Aparelhos como *iPod* e *iPhone* estão menos presentes no cotidiano familiar dos alunos, com percentuais de 7% e 8%, respectivamente. Todos os estudantes possuem o seu próprio aparelho de telefone celular ou *smartphone*, utilizando-o primordialmente para enviar mensagens, ouvir música, jogar, fotografar e acessar internet. A opção de realizar ligações apareceu em poucas situações, bem como o uso do celular como despertador. Isso mostra que os estudantes utilizam o celular em todas as suas funcionalidades, sendo menos importante a de efetuar e receber ligações.

Indagados sobre a possibilidade de acessar a internet pelo seu celular, 31 (52%) estudantes afirmaram positivamente, ao passo que 29 (48%) disseram não ter este acesso. Em contrapartida, esta funcionalidade está disponível para 45 (75%) estudantes na sua residência, sendo a maioria dos acessos (31 respondentes) por cabo. Ao serem questionados se há algum tipo de restrição ou acompanhamento dos pais nos seus acessos, 48 estudantes responderam que acessam livremente em casa, dez afirmaram que acessam sob o olhar de seus pais e doze disseram não ter acesso residencial. A impossibilidade de acesso residencial, em geral, está associada ao fato de muitos estudantes residirem no interior do município, em locais distantes da antena de transmissão, aonde o sinal chega muito precariamente.

Questionamos também sobre as preferências dos alunos no que diz respeito ao uso do tempo livre. Uma expressiva maioria (41 respondentes, 68%) manifesta maior interesse em navegar na internet. Quinze estudantes manifestam preferência por assistir televisão (25%) e apenas quatro estudantes (7%) disseram preferir jogar videogame.

Por fim, perguntamos aos estudantes como percebem seus conhecimentos de internet em relação aos conhecimentos dos seus pais e dos seus professores, obtendo o seguinte resultado:

Tabela 1 – Domínio da internet dos jovens em relação a pais e professores.

Nível de conhecimento	Pais	Professores
Conhecem mais	57 – 95%	25 – 42%
Conhecem tanto quanto	2 – 3%	28 – 46%
Conhecem menos	1 – 2%	7 – 12%

Fonte: Elaboração dos autores.

É curioso verificar que a percepção dos estudantes em relação aos seus professores é bem mais positiva do que a que têm de seus pais, no que diz respeito ao domínio das ferramentas de navegação na internet. Note-se que quase a totalidade dos estudantes reconhece ter maior domínio que seus pais, ao passo que apenas 42% dos estudantes consideram ter maior conhecimento que seus professores e 46% consideram que conhecem essa ferramenta tanto quanto seus professores. O que se nota, efetivamente, é que os professores têm menos domínio técnico dessas ferramentas, no entanto, os alunos conferem aos mestres a autoridade do saber. Essa concepção da docência manifestada pelos estudantes parece ser um bom indício de que é possível operar uma maior aproximação entre eles e seus professores no que tange ao uso de tecnologias digitais no trabalho pedagógico escolar.

Um dos aspectos mais impactantes da sociedade digital sobre os processos formais de ensinar-aprender História é a perspectiva "presentista" que consubstancia a vida dos jovens na atualidade. Eric Hobsbawm alerta para esse cenário, em meados da década de 1990, indicando a destruição dos mecanismos sociais que vinculam a experiência pessoal das atuais gerações com as experiências das gerações pretéritas, como um dos mais típicos fenômenos do final século XX. Mostra, ainda, que "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Engana-se quem pensa que o autor faz tal afirmação de forma a reconhecer a impossibilidade do conhecimento histórico diante de tais obstáculos. Ao contrário, Hobsbawm reafirma o valor dos historiadores e do conhecimento que produzem, na medida em que seu ofício consiste justamente em fazer lembrar o que outros esquecem tarefa que, nesse contexto histórico, exige que eles não se limitem ao simples papel de cronistas, memorialistas e compiladores.

Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de História, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da História, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de História por décadas. Ou ainda, como afirma Miranda (2011), coloca em evidência as contradições entre essas novas possibilidades comunicativas e o código curricular canônico que consubstancia a História escolar e "fortalece a importância de uma formação pautada mais na erudição informativa – em torno da qual se situa a quadripartição histórica e o tempo cronológico e linear europeu – do que na formação atitudinal em consonância com o ofício do historiador" (MIRANDA, 2011, p. 172).

Dialogar com o universo cultural dos jovens, aproximar-se de seus consumos, entender a cultura juvenil e incorporar suas experiências cotidianas no contexto escolar são fortes demandas que se colocam aos professores. Nossos jovens, segundo Morduchowicz (2004), têm experimentado uma nova sensibilidade, com algum déficit, mas também com alta potencialidade para a aprendizagem; são jovens que lidam de modo diferente das gerações precedentes com os conceitos de tempo e espaço; que apresentam maior rapidez de reflexos e capacidade de integrar elementos visuais e sonoros; são jovens que, frente às novas tecnologias de informação e comunicação, têm desenvolvido uma atenção flutuante, descontínua e dispersa; que não definem suas identidades apenas nos livros que leem, mas também nos programas de televisão que assistem, nos textos multimídia em que navegam, nas músicas que escutam e nos filmes que elegem.

Dedicamos os esforços, nesta parte final do estudo, para mapear as potencialidades formativas da internet na aula de História. Tal suporte é tratado aqui para além do eventual modismo da presença de novas tecnologias na escola ou do caráter supostamente lúdico e atrativo com que se apresentam. Busca-se problematizar o seu uso e a capacidade (ou não) de apoiar situações didáticas qualificadas e potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização da informação, da argumentação, da tomada de decisões e da resolução de problemas.

A internet na aula de história: tecnologia ou metodologia?

Há alguns meses, ao entrar numa sala de 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal para acompanhar um estágio curricular da licenciatura em História, uma das autoras foi assediada por um grupo de estudantes que disputavam sua atenção e preferência por visitá-los em seus *blogs*. Jovens entre dez e doze anos tinham seus próprios espaços de visibilidade na *web* e se expressavam com desenvoltura fazendo uso da terminologia específica desse cenário comunicativo. Novos tempos?!

Estudos têm demonstrado – e nossas vivências empíricas também – certo descompasso entre o ritmo com que as tecnologias avançam em diversas atividades sociais, econômicas ou mesmo na vida cotidiana e sua penetração no âmbito educativo. Essa suposta brecha entre escola e sociedade no uso das tecnologias de informação, comunicação e interação, pode ser entendida sob muitos aspectos: alguns de caráter financeiro, como o alto custo de instalação e manutenção de equipamentos nas escolas; alguns de cunho educativo, como o apego a formatos pedagógicos de maior tradição ou o predomínio de certos modelos de formação dos professores; outros de natureza cultural e de mentalidade, como o receio da perda de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, a falta de domínio dos professores no manuseio desses suportes digitais, as mudanças que pressupõem nos papeis convencionais de professor e aluno, para referir apenas alguns.

Não obstante a escassa inserção de tais tecnologias no ambiente escolar, nas situações em que são utilizadas, observa-se o predomínio de rotinas metodológicas pouco inovadoras, ora tomadas como panaceia didática, ora como um capricho pedagógico, mas poucas vezes integradas plenamente na proposta histórica e no conjunto do fazer docente. Nesse sentido, há que se diferenciar tecnologia e metodologia, uma vez que o uso por si só da tecnologia não garante um melhor ensino nem uma melhor aprendizagem. A internet, por exemplo, quando utilizada apenas como repositório de informações, favorece a aprendizagem tanto quanto o faziam as antigas enciclopédias escolares ou fazem os livros didáticos. Por outro lado, tratada no campo metodológico, a internet pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, dentre outros.

Verónica Trejo (2011, p. 131-132) apresenta um conjunto de possibilidades educativas propiciadas pelas tecnologias digitais em rede, sumarizadas em seis tipologias de aprendizagem[1]:
1) Aprendizagem distribuída: considera que o conhecimento não se encontra apenas no livro-texto ou na exposição dos professores. Os alunos têm fácil acesso a novas fontes de informação, novos materiais didáticos, assim, todos podem aprender e todos podem ensinar. O professor não é o único que ensina e, por vezes, se converte em mediador do conhecimento.
2) Aprendizagem entre iguais: os estudantes aprendem entre eles mediante debates, colaboração web, encontros virtuais, fóruns, chats etc.
3) Aprendizagem autônoma por indagação e projetos: viabilizada a partir da resolução de problemas, estudo de casos, utilizando recursos da rede como *webquest*, *miniquest*, fontes históricas digitalizadas, com participação e orientação dos professores.

4) Aprendizagem colaborativa e cooperativa: os alunos podem desenvolver projetos colaborativos na internet com ferramentas das redes sociais que funcionam como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.
5) Estratégias de simulação: por meio de ferramentas interativas, usando a criatividade e a imaginação, os alunos podem recriar um acontecimento ou processo em forma de videojogos, jogos de simulação histórica, mundo virtual etc.
6) Ensino em colaboração:fazendo uso de fóruns, listas de discussão, redes sociais e outros recursos, os professores podem eles mesmos trocar ideias, informações, opiniões, trabalhos. Ainda, podem criar conteúdos de qualidade didática, fruto da sua experiência em sala de aula, e indexá-los para o compartilhamento com seus pares.

A internet oferece um vastíssimo campo de possibilidades de acesso, criação e uso de materiais educativos, destacando-se livros de texto digitais, *e-books*, livro-web, enciclopédias *online*; sítios especializados de acesso a arquivos, hemerotecas, com documentação digitalizada, como o CPDOC/FGV, por exemplo; portais de arquivos sonoros e audiovisuais; espaços educativos com disponibilização de aulas, oficinas, sequências didáticas e materiais digitais criados por docentes, como o portal do professor do MEC; base de dados de acesso a periódicos, tal como o *scielo*; multimídia expositiva e interativa, em formato *Power-Point*; jogos para simulação e resolução de problemas; atividades de *webquest*, individuais ou cooperativas, em que os alunos analisam informações procedentes de páginas *web* pré-selecionadas pelo professor; recursos cartográficos com imagens de satélite, como *Google Maps* ou *Google Earth*.

Enfim, o universo de possibilidades é infinito, o que redobra a necessidade de cuidado na seleção, organização, análise, sistematização das informações e recursos disponibilizados. Miranda (2011, p.171) alerta que esse fenômeno de larga expansão dos suportes e lugares de memórias pode gerar profunda relativização da concepção de memória e também produzir esquecimentos, na medida em que a infinidade de informações disponíveis não sejam "acompanhadas por necessários filtros de leitura e escolha", ou "por atitudes perante o conhecimento que sejam capazes de conferir-lhes significado e transformá-las em saber". Assim concebida, a internet pode favorecer processos qualificados de reelaboração e apropriação crítica do conhecimento e fomentar a construção colaborativa desse mesmo conhecimento.

Diz o provérbio que "não existe vento favorável para quem não sabe aonde vai" e ele se aplica muito bem à navegação na *web*. É preciso entender que a tecnologia, em si mesma, não é mais do que um recurso em potencial. O que a torna importante no processo de aprendizagem é a intencionalidade do professor, a clareza metodológica acerca da sua funcionalidade, os objetivos de aprendizagem que orientam o seu uso na proposta histórica e pedagógica em curso num dado contexto escolar.

Nota

1 Tradução livre das autoras.

Referências

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibasa, 1983.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIRANDA, Sônia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de reflexão. In: FONSECA, S.G.; GATTI JÚNIOR., D. (Org.). **Perspectivas do ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

MORDUCHOWICZ, R. **El sentido de una educación en medios**. 2004. Disponível em: <www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lash /lasld/d-787.html.> Acesso em: 28 nov. 2014.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRENSKY, Marc. D**igital Game-Based Learning**.Minnesota: ParagonHouse, 2001.

TREJO, Verónica Arista. Como se enseña la Historia en la educación básica. In: GUTIÉRREZ, L. F. e GARCIA, N. **Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica**. México:Secretaría de Educación Pública, 2011.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34718

"Como me veem?", "Como eu me vejo?": Um olhar audiovisual para o reconhecimento da identidade do adolescente

Caroline Dall'Agnol[*]
Eliana Rela[**]

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar o seguinte estudo: "Como me veem?, Como eu me vejo?": "análise do olhar audiovisual como reconhecimento da identidade do adolescente". Apresenta como finalidade o desenvolvimento sistematizado de uma metodologia, com o uso do audiovisual, para o ensino de História. Dentre os diversos contextos que cercam o adolescente, o das comunidades carentes é o que nos motiva como pesquisadoras. No entanto, é importante deixar claro que a metodologia pode ser aplicável em qualquer contexto. Assim, a pesquisa se debruça sobre as diversas formas de escutar o aluno, dentre elas: por meio da produção de vídeo. Como o adolescente reconhece sua identidade diante dos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper com os estereótipos que classificam moradores de zonas periféricas? Quem nos guia para abordar essas respostas são os teóricos Honneth (2003), Martín-Barbero e Gérman Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Tomaz Tadeu Silva (2005) e Goffman (1988).

Palavras-chave: Subjetividade; identidade; estereótipo; reconhecimento.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: carolineagnol@gmail.com

[**]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: erela@ucs.br

How do They See Me? How do I See Myself? An Audiovisual Look at the Recognition of Teenager's Identity

Abstract: This article aims at presenting the following study: *How do they see me?, How do I see myself? An Audiovisual Look at the Recognition of Teenager'sIdentity*. Its goal is the systematic development of a methodology, with the use of audiovisual media, for the teaching of History. Among the various issues surrounding adolescents, the poor community context is what motivates us as researchers. However, it is important to make clear that the methodology can be applicable in any context. Therefore, the research focuses on the various forms of listening to students, including video production. How does the teenager recognize his or her identity before imposed stigmas? How to break the stereotypes that classify residents of periphery areas? The authors who guide us to achieve these answers are Honneth (2003), Martín-Barbero and Germán Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), Tomaz Tadeu Silva (2005), and Goffman (1988).

Keywords: Subjectivity; identity; stereotype and recognition.

"¿ Cómo me ven?", "¿ Cómo yo me veo?": una morada audiovisual para el reconocimiento de la identidad del adolescente

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar el siguiente estudio: "¿ Cómo me ven?", "¿ Cómo yo me veo?": análisis de la visión audiovisual como reconocimiento de la identidad del adolescente. Tiene como finalidad el desarrollo sistematizado de una metodología, utilizando el audiovisual, para la enseñanza de la Historia. De entre los diversos contextos que cercan al adolescente, el de las comunidades más necesitadas es lo que nos motiva como investigadoras. Aunque, es importante dejar claro que la metodología puede ser aplicable en cualquier contexto. Así, la investigación se foca sobre las formas de escuchar al alumno, entre estas: por medio de la producción de video. ¿Cómo el adolescente reconoce su identidad frente a los estigmas instituidos a su alrededor? ¿Cómo romper con los estereotipos que clasifican residentes de zonas periféricas? Quien nos guía para abordar estas respuestas son los teóricos Honneth (2003), Martín-Barbero e Gérman Rey (2004), Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972), TomazTadeu Silva (2005) e Goffman (1988).

Palabras-clave: Subjetividad; identidad; estereotipo; reconocimiento.

Um caminho: a produção de vídeo

No final do século XIX, a imagem parada, fotografia, começa a ganhar ação, movimento, vida. Surge o cinema. O cinematógrafo – equipamento de projeção das fotografias animadas e criado pelos engenheiros franceses Auguste e Louis Lumière[1] – consegue se aproximar da realidade por meio de uma lente. A partir daí, a leitura das imagens é vista e interpretada por outro ângulo.

Com o surgimento do cinema, o olhar muda, o significado se altera e a comunicação ganha mais força através das imagens. A apropriação do cinema falado e do rádio, a criação da TV transforma a sociedade em sociedade do espetáculo[2]. A ferramenta, que foi por muito tempo distante, torna-se poder de construção de imaginário, e o audiovisual, imagem em movimento mais áudio, torna-se acessível com a revolução tecnológica. Cumpre o papel da aproximação do público com ele mesmo e da autonomia de contar histórias, inclusive, as próprias.

Assim, tendo em vista o poder que a produção de vídeo carrega em si mesma, optamos por nos debruçar sobre a função que ela pode exercer dentro de sala de aula, além de possibilitar a proximidade do aluno com o professor e, principalmente, a busca do reconhecimento pelos adolescentes da própria identidade. Para que os adolescentes tenham voz, é preciso dar voz. O audiovisual apresenta-se como **metodologia** para "enxergar" aquilo que não é visto e escutar aqueles que querem falar.

Compreender como o adolescente reconhece sua identidade e cria a autoimagem é uma preocupação de fundamental importância e há ainda muito que se pesquisar. Ter a noção de identidade possibilita estabelecer relações entre identidades individuais e sociais. A partir do pertencimento do local é possível oportunizar ao adolescente a ideia de participação social e política, tendo como consequência estímulos de atitudes críticas diante à realidade que o cerca, além da possibilidade de aproximação à transformação histórica e sociocultural da localidade em que vive.

Que cenário é esse?

Oh! Mundo tão desigual
Tudo é tão desigual

A Novidade – Gilberto Gil

Por que um mundo tão desigual? Por que tudo sempre é tão atual? Porquês de realidades repetidas. Direitos negados; julgamentos fáceis e estereotipados de territórios demarcados pela desigualdade. Comunidades que convivem com a ausência de infraestrutura, de políticas públicas, de reconhecimento. Construídas no estigma, na expansão da pobreza, na violência velada.

Toda pesquisa tem um ponto de partida. Algo que inquieta o pesquisador. Que move pensamentos, sentimentos e reflexão. A temática social sempre esteve lado a lado no processo

de formação. Compreender as comunidades, combater os preconceitos e os discursos injustos são bandeiras sociais presentes. No entanto, o que mais motiva a pesquisa é a constante preocupação com crianças e adolescentes que convivem com essas realidades. Será que o adolescente reconhece sua identidade dentre tantos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper com os estereótipos que classificam os moradores de zonas periféricas e dar voz a eles?

Nossa primeira experiência com produção de vídeo por adolescentes de comunidades carentes ocorreu em 2013, na localidade da zona norte de Caxias do Sul, cidade serrana do Rio Grande do Sul. A percepção dos adolescentes pelo ambiente em que vivem é reforçada no estereótipo da marginalização e na falta de infraestrutura, compreendida por eles como reflexos da irresponsabilidade dos moradores que vivem no território. Os adolescentes negam a visão crítica da análise sobre a falta de políticas públicas e a função do Estado. Eles seguem com a repetição discriminatória da própria comunidade. Durante um ano, 13 adolescentes, de 11 a 12 anos de idade, se aproximaram da realidade do próprio bairro pelo olhar e pela experiência dos moradores. O documentário "eu SOU santa fé" reportou o bairro para a imagem, ganhou vida e histórias na tela. O percurso intenso dos dez meses de capacitação por meio das oficinas de vídeo (conteúdo: enquadramentos e seus significados; pré-produção e produção; roteiro; finalização e edição) resultou o reconhecimento da comunidade em que eles (adolescentes) vivem. Para finalizar, o material foi exibido em uma faculdade do município e os produtores (adolescentes) explicaram o processo para os acadêmicos do curso de multimídia.

A partir daí, a produção audiovisual com adolescentes serviu como projeto piloto para uma metodologia de ensino. A possibilidade de investigar outras comunidades carentes e tornar a metodologia, pelo uso da produção de vídeo, uma prática do ensino de História foi aprimorada na área de Concentração Ensino de História: Fontes e Linguagens, da linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História do Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul. Esse artigo traz a caminhada de um ano de pesquisa. Há muito ainda o que se pesquisar e as análises continuam em processo.

A busca por reconhecimento

O problema que nos apresenta e que nos inspira na investigação é de que forma os adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e a do bairro em que vivem por meio da subjetividade - "Como os outros me veem?", "Como eu me vejo?".

Em Caxias do Sul existem várias comunidades classificadas como reflexos dos circuitos inferiores (SANTOS, 1979) assim como, em qualquer outro centro urbano. Não obstante, dentre tantas, uma desperta a inquietação no desejo de pesquisa: comunidade Reolon, composta por quatro bairros. Localiza-se em uma área denominada antigamente como Travessão Thompson Flores, também chamada de Travessão Aliança, habitada no fim dos anos de 1897. No entanto, somente após um século, o loteamento Reolon ganha os primeiros moradores devido a políticas públicas de assentamento urbano da cidade, mais precisamente em 1991.

Grande parte das famílias que compõe a figura da comunidade pertence ao histórico de remoções de outros espaços; esses, considerados áreas de risco por se tratarem de habitações irregulares.

A comunidade Reolon constituiu-se aos poucos. A ocupação deu-se primeiramente na doação de terrenos pelo poder público, criando assim, o bairro Reolon. Em seguida, a constituição do Condomínio Vale da Esperança e, posteriormente, os Condomínios Vale Verde e Matioda.

As cidades podem ser analisadas como símbolo de civilização e progresso que carregam territórios imersos no espaço - as comunidades, aqui, classificadas: desiguais entre si. Toda cidade organiza os habitantes, cria leis para manter a ordem, estrutura o espaço. Para Santos (1979) a cidade não pode mais ser definida como máquina maciça, mas sim, categorizada em dois subsistemas: "circuito superior" e "circuito inferior" (SANTOS, 1979, p. 16). Ele define que circuitos econômicos são criados para explicar o processo econômico e o processo de organização do espaço.

> O circuito superior originou-se diretamente da modernização tecnológica e seus elementos mais representativos hoje são os monopólios. O essencial de suas relações ocorre fora da cidade e da região que os abrigam e tem por cenário o país ou o exterior. O circuito inferior, formado de atividades de pequena dimensão e interessando principalmente às populações pobres é, ao contrário, bem enraizado e mantém relações privilegiadas com sua região (SANTOS, 1979, p. 16).

A formação dos circuitos deriva de períodos históricos percorridos, desde a grande Revolução Marítima, a Revolução Industrial, até chegar a Revolução Tecnológica. A divisão surgiu do progresso tecnológico e quem se beneficiava dele ficava de um lado. Do outro, reflexo da modernização, os que não alcançavam os recursos tecnológicos. Dois universos distintos e que se mantêm até hoje.

O circuito inferior, definido como um fenômeno econômico amplo, não tem delimitação geográfica. Representa a situação de dependência de todo um sistema econômico. (SANTOS, 1979). É a partir desse conceito que os reflexos são percebidos nas constituições das favelas, quadros materiais de vida representativos da pobreza.

A desigualdade separa os povos e gera discriminação. Para Weissheimer (2006) o crescimento da desigualdade social nas últimas décadas corroborou para um cenário de profunda violência institucional e não-institucional. "O convívio da opulência e do luxo, de um lado, e da miséria, de outro, já fez acender o sinal vermelho há um bom tempo. Mas permanecemos, em boa medida, cegos, surdos e mudos". (2006, s. p.)[3].

A desigualdade passa a ser justificada e naturalizada na medida em que é percebida, "na dimensão consciente, como resultado do mérito e, portanto, como produto de qualidades individuais". (SOUZA, 2006, p. 74).

Essa naturalização banaliza as ações e reforça a violência simbólica representada pelo estigma.O bairro Reolon não possui características de favela. Também não traz a classificação de periferia. É uma comunidade que a ocupação deu-se primeiramente na doação de terrenos pelo poder público. Não deriva de invasão, mas sofre com o estigma de comunidade violenta. Não está mais como cinturão de pobreza devido ao crescimento da cidade (que agora

possui outros cinturões). Possui políticas públicas, tem infraestrutura, mas a negação de ser reconhecida se mostra presente.

Portanto, desperta a vontade de pesquisar, pois se trata de um bairro, que *a priori*, luta pelo reconhecimento de ser um bairro livre de estigmas. Para isso, o audiovisual torna-se peça fundamental na possibilidade de tornar o que é invisível em visível, conquistando o reconhecimento. Um reconhecimento que se dá na imagem captada pelo próprio adolescente de si mesmo e do lugar em que vive. Para isso, o objetivo geral do estudo se propõe à criação de uma metodologia utilizando o audiovisual para o ensino de História, na busca da análise das identidades reconstituídas da comunidade pelos adolescentes.

O olhar através da lente dos teóricos

Como chegar ao resultado? Quando optamos pesquisar como os adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e alcançar nosso objetivo de sistematizar uma metodologia para o Ensino de História - com a utilização do audiovisual -, a lente para esse universo foi filtrada pelos teóricos que navegam pelos conceitos: luta por reconhecimento, de Honneth (2003); construção da identidade e da diferença, de Tomaz Tadeu Silva (2005); teoria do valor/documentário como agente de produção do reconhecimento da identidade, de Martín-Barbero e Gérman Rey (2004); a identificação do estigma e sua criação, de Goffman (1988) e o *habitus* de Bourdieu (2010; 1974; 1983; 1972). Além disso, a organização de uma metodologia utilizando o audiovisual para o ensino de História fundamenta-se a partir da aplicação da técnica metodológica de Moraes (2001) - Análise de Conteúdo sobre o documentário realizado pelos próprios adolescentes. Assim, as palavras-chave: subjetividade; identidade; estereótipo e reconhecimento iluminam a interpretação sobre o que se trata a pesquisa.

Axel Honneth é o teórico da terceira geração de Frankfurt que concentrou seus estudos nas áreas de política e moral, filosofia social, tendo como base o reconhecimento na sociedade atual. Na obra "Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais" (2003) o autor apresenta como os indivíduos e grupos sociais se incluem na sociedade contemporânea. Isso se dá pela luta de reconhecimento intersubjetivo.

Mateus Salvadori (2011), em artigo para aRevista Conjectura, apropria-se da obra para compreender como ocorre a relação entre reconhecimento e identidade.

Segundo Honneth (2003), as três maneiras de reconhecimento são: o amor, o direito e a solidariedade. A luta pelo reconhecimento tem origem na experiência do desrespeito das maneiras apresentadas de reconhecimento. A autorrealização do indivíduo se dá quando há, no ensaio de amor, a contingência de autoconfiança; na experiência de direito, o autorrespeito e; no ensaio de solidariedade, a autoestima. Honneth (2003) afirma que para os indivíduos e os grupos sociais poderem formar a sua identidade é preciso que sejam reconhecidos intersubjetivamente. Há diferentes espaços na vida para que isso aconteça: no campo privado do amor, nas relações jurídicas e no ambiente da solidariedade social.

O reconhecimento por meio do domínio das relações de solidariedade provoca um respeito universal, segundo o autor,

> Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (HONNETH, 2003, p. 207).

A autoconfiança é firmada no amor. Possibilita aos indivíduos a preservação da identidade e o desenvolvimento de uma autoconfiança, imprescindível para a autorrealização. O amor é o molde mais essencial de reconhecimento.

As três formas apresentadas por Honneth (2003) se diferenciam entre si. No amor, a maneira como acontece o reconhecimento da autonomia do outro é distinta do direito. Isso porque há uma afeição. Já no direito, a autonomia se dá pelo respeito. A solidariedade indica a aceitação recíproca das qualidades individuais, determinada a partir dos princípios presentes na comunidade. Por esse campo surge a autoestima.

> [...] quando não há um reconhecimento ou quando esse é falso, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos almejam as relações intersubjetivas do reconhecimento. Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores (SALVADORI, 2011, p. 191).

Honneth (2003) traz a compreensão de que a identidade dos indivíduos é constituída pela socialização, na solidariedade, inserida em princípios e deveres intersubjetivos. Para ele, é no reconhecimento que se forma a apropriação dessa identidade.

Mas como constituir a própria identidade? O conceito identidade é de domínio das ciências humanas. Os teóricos se dividem nas diversas abordagens. Identidade como algo estático; como metamorfose; no âmbito individual; no coletivo.

Na pesquisa proposta, o conceito de identidade é embasado em Tomaz Tadeu da Silva (2005). Ele explica sobre a construção da identidade e da diferença que se dá por meio da relação entre si. Já no subtítulo "A produção social da identidade e da diferença", do livro **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais, o autor afirma que há uma ausência de teorias da identidade e da diferença. O que está em discussão é o multiculturalismo, central para as pedagogias oficiais. Esse conceito tem como base o respeito à diversidade e à diferença. No entanto, Tomaz (2005) aponta como problemática a ideia de diversidade. "Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas" (2005, p. 73).

A identidade apresenta a ideia positiva: aquilo que se é. Sendo assim, "auto-contida e auto-suficiente" (SILVA, 2005, p. 74). Isto é, quando analisados os discursos culturais, podemos distinguir quem é e, quem não é. "Eu sou branco" ou "Eu sou índio". O autor afirma que a ideia da diferença segue a mesma lógica, "concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria" (SILVA, 2005, p. 74). A distinção segue da mesma forma daquele que não é:

"Não sou branco" ou "Não sou índio". A identidade e a diferença possuem uma ligação estreita de vínculo, no entanto, quando a afirmação: "Eu sou branco" é feita, a referência da identidade recebe o valor de esgotamento em si mesma, escondendo a relação da diferença: "Não sou branco", pois "Sou índio". "[...] como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferenças são, pois, inseparáveis" (SILVA, 2005, p. 75). O autor analisa que essas afirmações, "eu sou", "eu não sou", fazem "parte de uma cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças" (SILVA, 2005, p. 75).

Uma depende da outra, mas em geral, considera-se a diferença como um produto que se origina da identidade. "[...] a identidade é a referência, é o ponto relativamente ao qual se define a diferença" (SILVA, 2005, p. 76). No entanto, o autor afirma que o correto é considerar a diferença em primeiro lugar, mas para isso seria necessário "a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendia, aqui, como resultado) são produzidas" (SILVA, 2005, p. 76). Além disso, a identidade e diferença não pertencem ao "mundo natural", mas sim, ao "mundo cultural e social" (SILVA, 2005, p. 76). Estão sujeitas a direções de forças e relações de poder.

> Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2005, p. 81).

Por isso, é possível compreender a hipótese de que adolescentes de comunidades carentes representam a diferença. Isso porque a relação de poder econômico reforça o sentido identitário, a construção do imaginário, a manipulação da identidade deteriorada, formando assim, o estigma.

A construção do estigma ultrapassa séculos. Em épocas passadas o estigma foi usado para demarcar "[...] a existência de um escravo, de um criminoso, de uma pessoa cujo contato deveria ser evitado" (GOFFMAN, 1988, p. 146).

O autor aborda os conceitos do estigma e da identidade social, do alinhamento grupal e da identidade individual na relação do "eu" e do "outro". O mendigo, as prostitutas, os músicos de jazz, os delinquentes e tantos outros são os que enquadram uma "espécie de negação coletiva da ordem social" ou os classificados integrantes da "comunidade estigmatizada".

> O estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também a podem. Porque ao imputar identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram, mostrando-se como tolos (GOFFMAN, 1988, p. 146).

A classificação dos personagens demarcada pelo estigma é denominada estereótipos. Para Pereira (2002) há problemas no momento de definir o que são estereótipos, pois o termo está muito associado a pensamentos negativos ou preconceituosos.A palavra propriamente dita, no plano etimológico, é formada por duas palavras gregas, *stereos*, que significa rígido, e *túpos*, que significa traço. Traço rígido, que nos permite perceber a relação do seu significado, algo que está padronizado, assim como, um traço fixo.

O psicólogo (2002) aprofunda o termo e parte para o plano histórico em que, na psiquiatria, no século XIX, utilizava a palavra "estereotipia" para definir a repetição mecânica de um gesto do paciente. Há outras versões que definem que o estereótipo era um jargão tipográfico, referindo-se a um molde utilizado nas impressões. Todas essas definições nos possibilitam a clareza do porquê da classificação de grupos por meio de estereótipos.

O autor usa o termo estereótipo "para fazer referência à imagem por demais generalizada que se possui de um grupo ou dos indivíduos que pertencem a um grupo" (PEREIRA, 2002, p. 43).

Martino (2009) afirma que o estereótipo não é representação equivocada, mas sim, "uma caricatura. Tem sentido positivo desde que se esteja consciente dessas limitações. Quando a representação toma lugar do representado o estereótipo ganha a força de dogma e se converte em preconceito" (MARTINO, 2009, p. 22).

Pereira (2002) traz estudos que caracterizam o estereótipo como fotografias que as pessoas guardam na memória

> [...] se a percepção que as pessoas possuem dos outros grupos é construída através da articulação entre as impressões sensoriais imediatas objetivas e o resto que foi acumulado 'na cabeça' durante anos, nada mais natural do que conceber os estereótipos como os próprios elementos preexistentes ou acumulados (PEREIRA, 2002, p. 44)[4].

Estudiosos da área psicossocial, Leyens, Yzerbyt e Schadron, citados por Pereira (2002) consideram os estereótipos como crenças compartilhadas sobre as características de cada indivíduo, principalmente pelos traços de personalidade.

Pereira (2002) cita Nesdale e Durkheim quando esses definem estereótipos como forma de generalizar grupos de pessoas a respeito de suas características, para simplificar e organizar as inúmeras informações existentes. Os estereótipos carregam a carga negativa do pré-conceito do indivíduo, em que há o julgamento generalizado sem o aprofundamento nas características de cada ser.

Martino (2009) compreende que estereótipos são imagens mentais criadas pelos indivíduos a partir da abstração de traços comuns a um momento previamente vivido. "O estereótipo é um conhecimento imediato e superficial, ganhando em tempo o que perde em profundidade. Essa representação, quando utilizada por um grande número de pessoas, tende a ganhar status de verdade" (MARTINO, 2009, p. 21).

Pereira (2002) completa com a ideia de que esse compartilhamento de crenças é transmitido e reforçado pela intervenção dos pais, professores, amigos e também utilizam os meios de comunicação de massa para colaborar com a difusão.

> [...] na medida em que nas sociedades modernas os estereótipos, juntos com os demais conteúdos informacionais, avaliativos e valorativos são transmitidos através dos meios de comunicação de massa, podemos imaginar que eles atingem milhões ou mesmo bilhões de pessoas, levando a constituição lenta e inexorável do que poderia ser denominado de repertório coletivo dos estereótipos (PEREIRA, 2002, p. 53)

A mídia é uma das responsáveis pela propagação dos estereótipos. A ferramenta midiática serve como um reforço para determinado posicionamento e pode influenciar as ações e opiniões de quem recebe a mensagem.

Hendryo Anderson André (2012), na dissertação "Venda nos Olhos, Legendas e Iniciais – A notícia televisiva como ferramenta de estigmação e invisibilidade social", investiga de que forma a mídia constrói identidades estereotipadas que corroboram com a invisibilidade dos indivíduos.

Para Martín-Barbero e Gérman Rey (2004) a percepção de cidadania perpassa pela visibilidade social, "[...] direito de ser visto e ouvido, uma vez que equivale ao direito de existir/contar social, política e culturalmente, tanto na esfera individual quanto na coletiva; das maiorias ou de minorias" (BARBERO; REY, 2004, p. 35).

O poder intrínseco da imagem externaliza as funções que acaba assumindo: a expressão, a comunicação, o encantamento, a adivinhação. Um instrumento de manipulação e "persuasão religiosa, ideológica, de sucedâneo, simulacro[5] ou malefício" (BARBERO; REY, 2004, p. 15-16). A mídia carregada de imagens recebe o mesmo poder. A mesma força de convencimento.

Ser visto, ser escutado. O ato de cidadania conceituado por Barbero e Rey (2004) é praticado pelo Museu da Pessoa[6]. A campanha da instituição, "Cidadania é Ouvir o Outro", dá voz para aqueles que não são vistos. "O Museu da Pessoa transforma histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos"[7]. Por que o enxergar o outro é tão importante?

> Olhar é fitar, mirar, contemplar. É sondar, cuidar e ponderar. Admirar, julgar, estudar. Olhar é apreender o mundo, as coisas, as pessoas e suas circunstâncias e considerá-las, guardá-las de alguma forma nos escaninhos da memória. Olhar é encarar, pesquisar, examinar. Olhar é lançar-se ao mundo e significá-lo, perceber seus sentidos plurais. Para além de um fenômeno físico, olhar é captar, receber, ler o mundo. Lançar um olhar é deter-se sobre algo. Na sua dimensão total, o olhar está próximo do entender, do saber, do conhecer. Dessa forma, não é demais dizer que um olhar é uma forma de compreensão, um ensaio de racionalidade e sensibilidade (CHRISTOFOLETTI, 2008, p. 78).

Quando falamos do enxergar e do reconhecer as identidades por meio das intenções dos meios de comunicação, estamos falando da constituição da **subjetividade** desses indivíduos, aqui, representados pelos adolescentes que serão analisados. As influências dessa construção têm origem na Indústria Cultural, analisadas minuciosamente pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Bourdieu (2010) vai trazer a ideia do poder simbólico que os *mass media* exercem sobre os indivíduos, oriundo do psíquico, não da razão, mas do inconsciente velado, que atua como estruturas invisíveis da constituição da realidade. A subjetividade da construção de maneira subjetiva.

Nossa hipótese é de que o reconhecimento da identidade dos adolescentes de comunidades carentes se dá a partir das relações sociais e da subjetividade que eles possuem. A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu dá margem para interpretações. Nos apropriamos do conceito para compreender as relações sociais e a construção da subjetividade dos sujeitos.

O conceito auxilia para apreendermos as categorias de classificação - termo da Análise de Conteúdo de Moraes (2001) – da identidade pelas relações sociais e culturais. Tudo isso somando ao conceito de identidade, compreendida pela relação da diferença (Silva, 2005), e pelo reconhecimento que cria a identidade (Honneth, 2003).

Segundo Bourdieu (1974), as relações sociais que criam a ideia de formação do *habitus*

> [...] têm seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus* (BOURDIEU, 1974, p. 346).

Setton (2001) analisa que o conceito de Bourdieu (1972) surge do desejo de compreender as relações de compatibilidade entre o comportamento dos personagens e as estruturas e condicionamentos sociais. Assim, o *habitus* é compreendido como

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

É no conflito que é possível perceber o *habitus*, afinal, ele é configurado como "princípio mediador", relacionado entre as "práticas individuais e as condições sociais de existência" (SETTON, 2002, p. 62). O *habitus* é o elemento criado no sujeito a partir da repetição cultural. Aplicando a ideia na pesquisa, podemos compreender da seguinte forma: o adolescente de comunidade carente, que sofre com o estigma do marginalizado, reforça a repetição do estigma quando usa o mesmo discurso, isto é, o *habitus* é a repetição do estigma que se dá pelas relações sociais e culturais.

Produção audiovisual em sala de aula: quem já escreveu sobre isso?

Partimos da reflexão de que a produção de vídeo com adolescentes dentro de sala de aula aproxima o professor do aluno, além de oportunizar a autonomia da construção da própria história e contribuir para a aprendizagem do Ensino de História.

Embora haja alguns textos sobre a produção de vídeo e manuais de uso em sala de aula, o Brasil fica muito atrás de Portugal, que trabalha essas questões desde os anos 70. Isabel Rosa, de Lisboa, capital portuguesa, já provou no seu estudo "Educação para os *Media*, Pensamento Crítico e Produção Vídeo" (2000) que o ensino/capacitação para o uso de ferramentas midiáticas pode ser utilizado como metodologia de intervenção para aprimorar as possibilidades competentes dos adolescentes. Fernando Alberto Pinho Alves (2008), também de Lisboa, segue o mesmo caminho com a dissertação de Mestrado em Educação Artística. No estudo - Educação para os *Media*: as imagens como pedagogia socialmente integradora - ele se detém na investigação: de que forma a Educação para os *Media*, a partir da utilização das imagens, fixas ou em movimento, pode contribuir para a (re) integração social e educativa dos jovens em risco?

Outros dois teóricos são referência para o desenvolvimento da educação para os *media*. Jacques Piette (1996) aprofunda a investigação dessa temática a partir do conceito teórico e os ganhos com os avanços tecnológicos, rompendo com os demais estudiosos, que, desde os anos 70, limitam-se na crítica dos efeitos e dos malefícios das ferramentas midiáticas. O outro teórico muito citado é Manuel Pinto (2011), considerado um dos primeiros, em Portugal,

a sinalizar a importância da formação desta área. Até então, falamos somente dos estudiosos portugueses, enquanto no Brasil, ainda é possível encontrar resistência do uso de ferramentas tecnológicas no aprendizado em sala de aula.

No entanto, a resistência não é generalizada. Algumas iniciativas da apropriação dos recursos midiáticos estão sendo realizadas por órgãos governamentais e não-governamentais. Exemplo disso é o "Manual Básico de Vídeo: Mídia Jovem" [8]desenvolvido pela Secretaria de Comunicação Social do estado de Sergipe, nordeste do Brasil. O Instituto Claro também segue com a contribuição, o "Miniguia de Produção de Vídeos de Curtíssima Metragem"[9]apresenta orientações, curiosidades para o aprimoramento da produção de vídeo captado pelos meios eletrônicos: celulares, câmeras fotográficas, filmadoras e outros dispositivos móveis. O Ministério da Educação percebeu a importância da utilização dessas ferramentas, e com isso, a TV ESCOLA, canal de educação, criou um manual "Oficina de Produção de Vídeos" [10], passo a passo - ideia, roteiro, pré-produção, gravação, até chegar na edição - e, assim como os demais citados acima, acesso gratuito e disponível na internet.

O caminho percorrido

O percurso realizado até aqui nos possibilita compreender quais serão os próximos passos. O que propomos e que nos inspira é a vontade de investigar de que forma adolescentes de comunidades carentes reconhecem a própria identidade e a do bairro em que vivem por meio da subjetividade - "Como os outros me veem?", "Como eu me vejo?". Os questionamentos levantados são nossa técnica metodológica para elaboração do vídeo. Como o adolescente percebe o espaço ao redor, existem estigmas? O que os "outros" falam da comunidade? (Como os outros me veem?) e como ele (re)cria e reconhece a própria identidade? (Como eu me vejo?).

O objetivo geral do estudo é o desenvolvimento sistematizado de uma metodologia, com o uso do audiovisual, para o ensino de História. A temática é os adolescentes, especificamente nesta pesquisa, das comunidades carentes. No entanto, é importante deixar claro que a metodologia pode ser aplicável a qualquer contexto. Assim, a pesquisa se debruça sobre as diversas formas de escutar o aluno, dentre elas: por meio da produção de vídeo. Como o adolescente reconhece sua identidade diante dos estigmas instituídos ao seu redor? Como romper os estereótipos que classificam moradores de zonas periféricas?

Para que a metodologia seja utilizada no Ensino de História e nas demais áreas, um trabalho didático deve ser feito com os professores, pois as discussões do uso de ferramentas tecnológicas associadas com a prática do ensino se prolongam há décadas. A resistência manifestada por teóricos é vivenciada dia a dia por professores dentro da sala de aula.

Historiadores da linha positivista já manifestavam sua não aprovação do uso do filme como fonte histórica e, muito menos, como material didático, limitando-se apenas o uso de documentos como fonte histórica. O primeiro historiador a romper com a lógica do ensino conservador é Marc Ferro (1922), da 3ª geração da *Escola dos Annales*. Ele abordou o filme em outra dimensão de análise, criando a divisão: Conteúdo e Roteiro. Ou seja, ler imagens e interpretar o filme pela sociedade da época representada nas cenas cinematográficas. Nóvoa

(2012) também faz o movimento precursor. Sinaliza a importância do uso do filme em sala de aula como apoio didático e peça fundamental para despertar o espírito de pesquisa nos estudantes.

LeandroKarnal (2012), na obra "Conversas com um jovem professor" (2012) traz essa discussão sobre as resistências dos professores ao uso das tecnologias:

> [...] a melancolia de um passado perfeito que nunca existiu, estará presente na sala dos professores e na direção das escolas. É quase uma atitude bizarra. Quem passou décadas utilizando giz e quadro, falará que, "naquele tempo" é que se dava aula. Saíamos, às vezes, cobertos com uma camada de pó tão onipresente que parecíamos um objeto arqueológico escavado e trazido à luz após milênios numa tumba secreta. Provavelmente, quem diz a você que "naquele tempo" é que se dava aula, não tolera que você a dê sem ter passado por um sofrimento paleolítico do giz (KARNAL, 2012, p. 92).

O resultado final dessa pesquisa é uma dissertação. Apreende-se que o exercício de escrita de um texto para a conclusão de mestrado seja importante para o pesquisador que deseja seguir os estudos em um doutorado. Mas, da mesma forma, por ser tratar de um mestrado profissional, responsável com a sociedade, a pesquisa compromete-se em apresentar na conclusão - em anexo – uma metodologia didática de aprendizagem para a produção audiovisual para adolescentes. Além disso, o estudo não se restringe na aplicação auma única comunidade, Reolon. Entende-se que, a partir da dinâmica da produção audiovisual dos adolescentes, torna-se possível perceber como eles se apropriam da própria imagem e localidade em que vivem para constituir a identidade, sendo aplicável em qualquer outro grupo de adolescentes de qualquer outra comunidade.

Há muito trabalho pela frente. Até o presente momento desenvolvemos a pesquisa da seguinte forma: 1) Coletamos todos os dados sobre o bairro investigado, Reolon; 2) Realizamos os estudos dos teóricos que navegam pelos conceitos: luta por reconhecimento, de Honneth (2003); construção da identidade e da diferença, de Tomaz Tadeu Silva (2005); teoria do valor/documentário como agente de produção do reconhecimento da identidade, de Martín-Barbero e Gérman Rey (2004); a identificação do estigma e sua criação, de Goffman (1988) e o *habitus* de Bourdieu (2010); 3) elaboramos a produção audiovisual com os adolescentes. Como? Da seguinte maneira:

> - Desde o início de 2014, cinco alunos bolsistas do Pibid (Programa do Ministério da Educação) do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul estão criando projetos educacionais no ensino de História na Escola Municipal Machado de Assis, localizado no bairro Reolon. A ideia surgiu de unir a pesquisa de graduação (Pibid) à pesquisa do programa de pós-graduação (dissertação). Definimos criar um documentário com os adolescentes sobre a comunidade Reolon. Para auxiliar os bolsistas, ministramos oficinas de produção audiovisual, utilizando o conhecimento profissional (jornalismo televisivo) e o desejo de compartilhar o saber. Com essa experiência, foi possível diagnosticar a possibilidade do uso de novas ferramentas tecnológicas para o uso do Ensino de História realizado pelos próprios futuros professores.
>
> E podemos já adiantar, não houve nenhuma resistência para o uso das novas tecnologias, mas sim, olhares curiosos, muitas dúvidas e animação por se tratar

de uma produção de um documentário. Foram quatro tardes de capacitação sobre os recursos do audiovisual (o poder da imagem, enquadramentos e significados, elaboração de roteiro, pré-produção, edição e criação de conteúdo de reportagem). A oficina também auxiliou maneiras de organização na distribuição de tarefas para os estudantes, a fim de proporcionar o envolvimento entre todos os participantes e a ideia de pertencimento a uma equipe de produção audiovisual. Essa atividade também corrobora com os objetivos pedagógicos de criar a responsabilidade no adolescente por determinada tarefa, proporcionando o sentimento de capacidade. Para isso acontecer, as funções foram divididas em câmeras: principal, contraponto, detalhe, plano médio, primeiro plano, primeiríssimo plano; repórter; diretor e produtor.

- No início de junho os "pibidianos" realizaram a primeira oficina de vídeo com 25 alunos, de 12 a 14 anos, do 7º ano do ensino fundamental, repassando todas as funções do audiovisual e as formas de realizá-lo. O objetivo foi identificar o que os adolescentes mais gostam do bairro e como eles reconhecem a identidade deles a partir do local que estão inseridos. Como eles criam a imagem do bairro (O que escutam falar do próprio bairro?) – Questionamento: "como me veem?"
- A primeira saída a campo se deu da seguinte forma: os cinco bolsistas se dividiram e cada um ficou responsável por um grupo de cinco a seis estudantes. A pré-produção do roteiro (realizado com um mês de antecedência) serviu para definir quais os moradores entrevistados selecionados e as respectivas perguntas. (O critério da escolha do entrevistado foi o tempo vivido na comunidade; o envolvimento com a Associação de Bairro; a função que cada morador exerce na comunidade, ex.: educador social de Centro Educativo no próprio bairro).
- Cada estudante recebeu uma tarefa (definidas na oficina) e utilizou um dispositivo móvel para captação de imagens (celulares, câmeras fotográficas, *tablets* – dos próprios alunos e da escola). Os bolsistas e os adolescentes foram na casa dos moradores e fizeram entrevistas orais (entrevista em profundidade[11]) com a captação de imagem. Durante o percurso até o destino das entrevistas, cada aluno foi orientado para filmar de maneira livre e explicar a escolha.
- Optou-se por entrevista conversacional livre em que as perguntas básicas serão realizadas e para cada entrevistado outros questionamentos podem ser feitos de forma não padronizada, embora se tenha um tema nuclear.
- A segunda saída a campo foi baseada no outro questionamento que faz parte da técnica metodológica: "Como eu me vejo?". O grupo se separou novamente e a orientação foi de filmar o que eles se orgulham do bairro.

O próximo passo é fazer a Análise de Conteúdo do material coletado separando por categorias, a partir da técnica de Roque Moraes (2001). O uso da análise semiótica dos teóricos Teixeira Coelho Netto (1999) e John Deely (1990; 1995). O diagnóstico, resultado das análises, servirá para a sistematização de um projeto pedagógico para trabalhar o reconhecimento da

identidade pelos professores do Ensino de História. É importante lembrar que não é restrito, sendo aplicável em todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Depois de aplicado o projeto e as análises do vídeo concluídas, a sistematização da metodologia, com o uso da produção de vídeo com adolescentes, será possível. Essa sistematização tem como consequência, em anexo à dissertação, a elaboração de um material interativo, passo a passo, de produção de vídeo para professores de História. Conclui-se dessa forma, que o ensino de História cumpre com a função social ao preocupar-se com a identidade e a luta por reconhecimento de adolescentes que vivem em comunidades carentes, proporcionando transformação social, garantia do acesso à cidadania e incentivo do pensamento crítico sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Notas

1 Embora os irmãos Lumière sejam considerados os inventores do cinema, no mesmo período outros cientistas também trabalhavam na descoberta do processo capaz de projetar as fotografias animadas. Na França, o praxinoscópio reunia milhares de pessoas no teatro Grévin. Já nos Estados Unidos, Thomas Edison experienciava na tentativa de determinar o kinetoscópio. Porém, desses, o único que teve grande sucesso foi o cinematógrafo, apresentado pelos irmãos, que desenvolvia, projetava películas e filmava. A primeira projeção pública ocorreu em 28 de dezembro de 1895 no Grand Café, em Paris, com a obra *La sortiedes usines Lumière* (A saída das indústrias Lumière).

2 Entende-se aqui, "Sociedade do Espetáculo", como teoria crítica de Guy Debord (1997), em que "toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação." (p. 13) . Segundo o autor não são as imagens que criam o espetáculo, "mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens" (p. 14).

3 Artigo **Violência e Desigualdade Social:** o tamanho do problema, de Marco Aurélio Weissheimer. Publicado em **Carta Maior** (blog do sociólogo Emir Sader), 2006. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11285>. Acesso em: 9 de jul. 2014.

4 Marcos Emanoel Pereira, autor do livro "Psicologia Social dos Estereótipos" utiliza os estudos de Walter Lippman quando define os estereótipos como fotografias.

5 Simulacro implica a ideia de questionar: o que seria real? O simulacro constrói uma realidade, distinta da que simula. É uma construção que se refere a si mesma. Diferente da simulação que se compromete em reproduzir a realidade, o simulacro cria a ilusão que perpassa a ideia do real, sendo assim, torna-se real pelo comprometimento de criar. Um real ficcional. BAUDRILLAR, Jean. **Simulacros e Simulação**, Relógio D'Agua, França: 1981.

6 O Museu da Pessoa é uma Organização da sociedade civil de interesse público sem fins lucrativos. É um portal de comunicação que disponibiliza 16 mil histórias e 72 mil documentos fornecidos pelo cidadão. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. Acesso em: 13 de jul. 2014.

7 Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/pt/contato/como-apoiar>. Acesso em: 13 de jul. 2014.

8 Disponível em::<http://www.midiajovem.se.gov.br/arquivos/94/manual_de_video_final_web.pdf>.

9 Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/cc_miniguia_producao.pdf>.

10 Disponível em:<http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>.

11 Para Sierra (1998 *apud* GODOI; MATTOS, 2006) a entrevista em profundidade é um tipo de entrevista no qual o objeto de investigação está constituído pela vida – experiências, ideias, valores e estrutura simbólica do entrevistado. Quanto ao número de pessoas entrevistadas, segundo Godoi e Mattos (2006), a escolha de participantes no estudo é de competência do pesquisador que tem flexibilidade com base no desenvolvimento teórico, se caso for necessário voltar a campo e ampliar o número de participantes ou aprofundar a conversação com os mesmos. Godoi e Mattos (2006) observam que há três modalidades principais de entrevista qualitativa: a) entrevista conversacional livre, sem necessidade de perguntas padronizadas, onde haja a possibilidade de questionamentos no contexto e conforme as interações naturais que possam ocorrer; b) entrevistas baseadas em roteiro, onde o entrevistador ganha flexibilidade para ordenar e formular as perguntas; c) entrevista padronizada aberta, caracterizada por abordar em formato de questionário, onde uma lista será distribuída com perguntas iguais para todos os entrevistados, porém, com repostas abertas.

Referências

ALVES, Fernando Alberto Pinho. **Educação para os *media***: As imagens como pedagogia socialmente integradora. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes, Portugal, 2008. Disponível: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/646>. Acesso em: 09 de nov. 2013.

ANDRÉ, Hendryo Anderson. **Venda nos olhos, legendas e iniciais**: a notícia televisiva como ferramenta de estigmatização e invisibilidade social. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27521/R%20-%20D%20 %20ANDRE,%20HENDRYO%20ANDERSON.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d´água, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Sociologia**. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____.**Esquisse d'une théorie de la pratique**: precede de troisetudes d'ethnologiekabyle. Paris: Seuil, 1972.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ver, olhar, observar. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; MOTTA, Luiz Gonzaga. **Observatórios de m**ídia: olhares de cidadania. São Paulo: Paulus, 2008.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contrapondo, 1997.

DEELY, John. **Semiótica b**ásica. Tradução de Julio C. M. Pinto. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **Introdução à semiótica**: história e doutrina. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1995.

FERRO, Marc**. Cinema e história**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1922.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln C.P..Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI. C. K.; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigma, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

KARNAL, Leandro. Ainda apocalípticos e integrados. In: _____; KARNAL, Rose (Colaboradora). **Conversas com um jovem professor**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. 2. Ed. São Paulo /SENAC: São Paulo, 2004.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação**: idéias, conceitos e métodos. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. **Construindo quebra-cabeças**: aprendizagem e comunicação no processo de categorização. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2001. Mimeografado.

NETTO, J. Teixeira Coelho. **Semiótica, informação e comunicação**: diagrama da teoria do signo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. Apologia da relação cinema-história.In: _____ . **Cinema-história**: teorias e representações sociais no cinema. 3.ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

PEREIRA, Marcos Emanoel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

PIETTE, Jacques. **Education aux m**édiasetfonction **critique**. Paris: L'Harmattan, 1996.

PINTO, Manuel *et al.* (Coord.). **Educação para os media em Portugal: experiências, actors e contextos**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho: Entidade Reguladora para Comunicação Social, 2011. Disponível em: http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWRpYS9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS80Mi4xLnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1lZHVjYWNhby1wYXJhLW9zLW1lZGlhLWVtLXBvcnR1Z2FsLXZlcnNhby1wIjt9/estudo-educacao-para-os-media-em-portugal-versao-p>. Acesso em: 03 nov. 2013.

ROSA, Isabel Santos da Silva. **Educação para os media, pensamento crítico e produção de video**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional) - Universidade Aberta, Portugal, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/646/2/18090__18089_pdf_index.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel.Luta por reconhecimento. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v.16, n. 1, jan./abr. 2011 189 p.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, n. 20, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Jessé. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Violência e desigualdade social:** o tamanho do problema, 2006. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=11285>. Acesso em: 5 set. 2014.

Sites

BRASIL.Ministério da Educação. TV escola, canal de educação, **Oficina de Produção de Vídeo.** Disponível em:<http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

INSTITUTO CLARO.**Miniguia de produção e vídeos de curtíssima metragem**. Disponível em:<docs.google.com/a/ucs.br/document/d/1Oy8wAlLA7XNvSVQN_NgMKv7hD_eRLZwiSTYRhh0HUZ4/edit>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL (Sergipe).**Manual Básico de v**ídeo, **m**ídia **jovem.** Disponível em: <http://www.midiajovem.se.gov.br/arquivos/94/manual_de_video_final_web.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.34727

O jogo e o conceito:
sobre o ato criativo na aula de história

Nilton Mullet Pereira[*]
Gabriel Torelly[**]

Resumo: O artigo discute o ensino de conceitos nas aulas de história através do uso de jogos. A partir de um debate teórico sobre o conceito, baseado em autores como Deleuze, Foucault e Bergson, apresenta-se a aprendizagem conceitual como o elemento central de uma aula de história e argumenta-se que a aprendizagem do conceito se dá num processo de inserção direta no tempo, num não-lugar de singularidades pré-individuais, proporcionada pelo jogo e pela brincadeira. Nesse sentido, o artigo é uma discussão teórica que se propõe pensar o jogo e o conceito, considerando o primeiro um meio estratégico para acessar o segundo, num processo de deslocamento do estudante atual da aula de história, regido pela inteligência, para um estado virtual, regido pela intuição. O acesso ao lugar, onde os conceitos ainda não estão formados, permite conceber a sala de aula com o jogo como um espaço de potencial criação. É nesse lugar de criação que os conceitos emergem e são formados, constituindo-se em elementos da representação.

Palavras-chave: Aula de História; jogo; fabulação.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

[**]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: gabrieltorelly@gmail.com

The Game and the Concept: About the Creative Act in History Class

Abstract: This article discusses the teaching of concepts through the usage of games in history classes. From a theoretical debate about the concept, based on authors such as Deleuze, Foucault, and Bergson, it presents conceptual learning as the central element of a history class and argues that the learning of the concept occurs in a process of direct insertion in time, in a non-place of pre-individual singularities, provided by the game and the fun. In this sense, this article is a theoretical discussion that proposes to think the game and the concept by considering the latter as a strategic medium to gain access to the former, in a process of student displacement from the actual of history class, governed by intelligence, to a virtual state, governed by intuition. The access to the place where the concepts are not yet formed enables us to conceive the classroom with games as a space filled with creative potential. It is in this place of creation that concepts emerge and are formed, building themselves as elements of representation.

Keywords: History class; game; fabulation.

El juego y el concepto: sobre el acto creativo en la clase de historia

Resumen: El artículo aborda la enseñanza de conceptos en las clases de historia a través del uso de juegos. A partir de un debate teórico sobre el concepto, basado en autores como Deleuze, Foucault y Bergson, se presenta el aprendizaje conceptual como el elemento central de una clase de historia y se argumenta que el aprendizaje del concepto se da en un proceso de inserción directa en el tiempo, en un no-lugar de singularidades pre-individuales, proporcionado por el juego. En este sentido, el artículo es una discusión teórica que se propone a pensar el juego y el concepto, considerando el primero un medio estratégico para acceder al segundo, en un proceso de desplazamiento del estudiante actual de la clase de historia, regido por la inteligencia, para un estado virtual, regido por la intuición. El acceso al lugar donde los conceptos aún no estan formados, permite concebir la clase con el juego como un espacio de potencial creación. Es en este lugar de creación que los conceptos emergen y son formados, constituyéndose en elementos de la representación.

Palavras-clave: Clases de Historia; juego; fabulación.

Introdução

Uma pergunta recorrente no campo da pesquisa na área do ensino de história diz respeito tanto ao que importa ensinar e, sobretudo, aprender na aula de história, quanto em relação à qualidade do que se aprende.

Na esteira dessa problemática, considera-se relevante a pergunta sobre as estratégias através das quais é possível ensinar e, principalmente, aprender aquilo que se considera importante.

Nesse sentido, estamos diante de uma dupla preocupação que está diretamente vinculada às relações pedagógicas que se estabelecem em uma aula de história: o que importa ensinar e aprender; quais as estratégias através das quais se ensina e se aprende história da Escola Básica.

Este artigo quer produzir sentido acerca dessas duas preocupações: o que importa e o como, uma vez que o que importa implica uma discussão da qualidade do que se ensina e do que se aprende e o como está relacionado à forma de expressão.

Uma resposta possível a essa problemática, dentre tantas outras, é o conceito e o jogo. E é sobre eles que este artigo trata, da criação de conceitos na aula de história através do jogo. Em síntese, o que importa ensinar e aprender em história é o conceito. E um dos modos como se pode permitir a aprendizagem do conceito é o jogo.

Sobre o conceito

Uma disciplina como a História constitui-se em um conjunto sempre instável e flexível de conceitos, que funcionam como operadores de sentido da relação entre o espírito e a matéria, entre o tempo e o espaço, entre a representação e a realidade.

A definição de conjunto conceitual como instável e flexível, diz respeito a dois argumentos básicos: primeiro, o fato de que, a todo o momento, novas pesquisas historiográficas produzem novos conceitos, fruto sempre das exigências de compreensão de realidades que se apresentam ao escrutínio do historiador. Ainda que o que se chama de realidade possa ser vista como uma construção do enredo dos enunciados e que tal realidade não esteja em uma relação de exterioridade com o que chamo aqui de "enredo dos enunciados".

O escrutínio do historiador consiste em uma operação que se desenvolve a partir do encontro deste com um novo problema. Logo, não se trata de uma relação de decifração, nem sequer de representação, essa tarefa de criar novos conceitos face a novas realidades. Mas, se trata mesmo de estar diante da violência de um novo acontecimento, que sempre produz novos problemas.

Então, o problema consiste em uma exposição absoluta do potencial explicativo do conjunto conceitual disponível. Nesse sentido, a problematização não dormita na intenção de um sujeito, ela é o surpreendente do jogo representacional, ela é o que corta violentamente a possibilidade de representação e exige, na cesura do tempo, a criação de novos conceitos.

Esses novos conceitos não explicam ou dão sentido a realidades que lhes são exteriores e que estão à espera de uma doação de sentido, mas carregam consigo um corte realizado no Caos, trazendo à tona formas e sedimentando estratos, numa junção singular entre o visível e o enunciável. O conceito é irremediavelmente imanente à forma que trouxe a luz. Trata-se de uma relação entre o mundo informal, uma espécie de fora em relação a todas as formas, e um mundo formal, que duplica esse fora através de um corte, criando um mundo, uma coisa, uma forma.

O conceito é uma síntese dessa relação, é como um acontecimento que aponta para fora e aponta para a forma; que deixa sempre um pé na reserva infinita do passado, na fonte da "memória absoluta" (DELEUZE, 2005, p. 114-115), lá onde só se encontra o fluxo, e um pé na espera do futuro, onde se formam novos presentes. Eis a razão da instabilidade dos conceitos. Uma vez que cabe a eles dar expressão ao dilema relacional entre a obra da palavra e a dobra do silêncio que compõe a cada vez a trama das atualizações da linguagem. Enquanto síntese relacional entre a forma e a ausência de forma, o conceito carrega como que uma responsabilidade ética e estilística de manter um nível de vínculo que expresse esse laço invisível de reciprocidade entre a singularidade dos ditos e as terras incógnitas do "discurso sem fala" (COETZEE, 2004, p. 250). Eis os termos que indicam não apenas uma inadequação lógica ou um caráter lamentavelmente lacunar dos conceitos históricos, porém, mais profundamente, a dimensão estética da historicidade dos conceitos como fundamento que faz da flexibilidade não um sinal negativo de incompletude, mas uma potência afirmativa de hesitação.

Tudo se passa como se os conceitos – esses abruptos recortes que criam sentido à experiência histórica, fossem também flexíveis, na medida em que sua flexibilidade diz respeito a essa tensão que é da sua natureza, da natureza de cada conceito: ser o acontecimento que revela uma profundidade virtual e uma atualidade superficial.

Pois essa confluência, que é como um jogo, entre o virtual – plano do passado e da memória – e o atual – plano do presente e do instante -, fez com que a cada nova formação os conceitos e seus significantes tivessem que assumir outras roupagens.

Assim é o caráter flexível do conjunto de conceitos que chamamos História. Quer dizer que eles conservam significantes, mas mudam de sentido, incorporam outros acontecimentos, de modo que cada um possui um espaço-tempo específico, irrepetível e historicamente datado.

Tal flexibilidade se dá a partir de uma condição virtual que abriga em si mesma uma potência de diferença, mas o que vemos e quando vemos a mudança é na formação histórica, sempre atual.

É assim a vida dos conceitos e é assim que se desenha uma disciplina da qual a sina é criar conceitos, rasgando o Caos e criando formações históricas.

A história ensinada na escola básica constitui, igualmente, um campo conceitual. Entretanto, os conceitos assumem um caráter valorativo diverso, ainda que, como operadores de sentido da relação espírito/matéria, o valor continue. O caso é que o valor aqui, o chamado valor explicativo do conceito, reside no que chamamos de expansão da vida.

Esse valor de potência expansiva está relacionado aos estudantes da escola básica, sem dúvida, à constituição de uma "consciência histórica e um pensar historicamente", supondo ser tanto um quanto o outro, o desenvolvimento de uma arte de viver que problematiza o presente e olha para o passado. Trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando

uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura.

Mas não é somente aí que se pode encontrar o caráter expansivo da vida, que é o valor mesmo que possuem os conceitos para aos estudantes e para as novas gerações. Há ainda, além de uma "consciência histórica" e de um "pensar historicamente" - os quais implicam uma relação determinada entre o passado e o presente -, outro valor, que explicitaremos mais adiante. Importa complementar agora que a relação presente, passado e futuro, relativa à operação da "consciência histórica" e do "pensar historicamente", situa-se irrevogavelmente, sempre num plano atual, quase como um "presentismo", uma vez que é do presente que parte a "consciência histórica" para a ele voltar. O presente é o limite do passado. Tudo se passa como se o passado fosse tudo o que o presente pode dele tirar, por necessidade, por interesse, por meio da inteligência.

É nesse momento que pensamos que o valor expansivo dos conceitos ultrapassa a constituição de uma "consciência histórica", de um "pensar historicamente", a necessidade de compreensão e de orientação no presente. Ultrapassa ainda os problemas gerados pelo presente e o estado permanentemente alerta e em vigília do presente atual.

Nosso argumento se situa no fato de que o passado é muito mais do que aquela parcela que o presente pode tornar história. Há um mais no passado que não pode ser limitado pelas necessidades do presente, como que uma reserva virtual que permite suspender toda a definição absoluta sobre o que dele se pode dizer (BERGSON, 2010; DELEUZE, 2012). É justamente nessa reserva virtual, num "há passado", que se pode remeter o valor expansivo dos conceitos na sala de aula de História da Escola Básica.

Tudo se passa como se ensinar história e os conceitos dessa disciplina fosse um modo de limitar os usos do passado, mas também uma maneira de se expor diante da infinitude do passado. É essa exposição ao passado que estamos procurando apresentar desde o início. Uma maneira de encontrar a abertura por onde vazam todas as estruturas, por onde desfalecem todos os modelos e por onde sucumbem todas as narrativas pretensiosas de verdade. Não se trata de uma ode ao relativismo, de modo algum, mas de acompanhar as forças do processo criativo da disciplina História. Pois, se estruturas não vazassem, se modelos não falecessem e narrativas não sucumbissem, não teríamos história nem na forma de uma experiência, nem na forma de narrativa disciplinar. Portanto, estamos no centro do problema da História como disciplina e da natureza da produção do conhecimento histórico. Ou seja, expor-se diante do passado é abrir-se ao ilimitado, a forças singulares, à matéria não formada, pois tal abertura e exposição é que permitem pensar e criar novos conceitos.

Ora, a aula de História na escola básica trabalha no nível da compreensão do presente pela vista ao passado, mas como já dissemos, essa é apenas uma parte do que faz o historiador e do que pode o ensino de História, a constituição de uma "consciência histórica". O que pretendemos é que ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um lócus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências.

É, pois, o plano da experiência que permite pensar o ilimitado do passado. Ter com o passado é ter com um fluxo intenso de forças que oferecem experiências de vida. Logo, ao ensinar história na escola básica, além do justo e adequado trabalho de constituição de uma

consciência histórica, compreendemos que o estudante possa estar diante de experiências que navegam num fluxo contínuo, de diferença pura, que oferece possibilidades de criação. O que está em jogo não é apenas o relato determinado de um acontecimento do passado, mas o modo exploratório que pode assumir a compreensão de um conceito, quando se mergulha num passado que é pura indeterminação. Trata-se, pois, de pensar que a criação do conceito em História e, igualmente, na aula de História, depende desse excesso de passado, do "mais" que o passado tem e que o faz escapar de toda a representação. A criação dos conceitos em História parte sempre de um passado indeterminado, pois que se o conceito é o corte, sua condição não pode ser uma forma pré-determinada, senão a que se ter uma porção de nada que, além das referências do historiador, das imagens que lhe determinam no presente, das exigências acadêmicas e das forças que transitam pelos documentos, funciona como que uma porção completa de desconhecimento e de ignorância. E é essa porção que encarna o ato vital de criação e que faz o conceito criado ser uma novidade, uma nova linha que se desprende do passado virtual para produzir uma nova forma atual.

Logo, conclui-se que os conceitos instáveis e flexíveis, operadores do sentido para dar conta da historicidade das coisas, para criar vínculos entre o espírito e a matéria, emergem sempre do não-sentido, saltam do lugar onde o sentido ainda não existe, como porção que se apresenta desde uma região do passado, como pura ontologia.

Um conceito, nesse sentido, instável e flexível: instável porque se vê continuamente exposto a impossibilidade de comunicar e de dar sentido; instável pela violência que sofre frente ao imponderável da história, o que lhe obriga a seguir novos rumos, sempre na direção e juntamente com o excesso, um excesso de significação que lhe permite emergir com novos nomes, novos sentidos; flexível, porque da violência da sua instabilidade está a necessidade de transcriação, de se recriar novamente, ainda que com os mesmos significantes. Pode-se dizer que o tempo do conceito é Aion (DELEUZE, 2011, p. 61-69), é o tempo da criação, o tempo puro donde o espírito está sempre à espreita, inteiramente aberto a abertura e à violência dessa porção de indeterminação que acompanha o processo criativo.

A aula de História é um misto. Um lugar de regras de convivência, de leis, de leituras, de matérias formadas e de historicidades, enfim, de sentido; um não-lugar de *nonsense*, de aventuras inimagináveis, de buracos e de bifurcações – ou seja, de experiências. Por um lado, a forma das regras da sala e da história, por outro lado, a incomensurabilidade da experiência dos estudantes, esses espíritos livres que navegam ainda não afetados pelo "sentido histórico". O conceito é depositado como processo de criação. É nesse nada da experiência que se pode pensar em fazer emergir conceitos, sempre do lado do passado como potência.

Eis a chave da criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação. Logo, o conceito como operador dessa interpretação nasce sempre do desmedido passado. A manutenção dessa bruma de desmesura pode bem tornar a aula de História uma aprendizagem dos conceitos, mas uma contínua aprendizagem do passado, como que uma brincadeira de desenhar e imaginar passados.

Nessa situação, a aula de História da escola básica se aproxima do fazer do historiador, da sua criação, uma vez que para este último o passado é sempre excesso, sempre mais, sempre pura potência – o fluxo mesmo da diferença.

O jogo

Pensamos em que o jogo tem a ver com isso: com um passado que não é lista de fatos acontecidos, mas potência para criação; com conceitos que são instáveis e flexíveis; com essa brincadeira com o tempo – com o tempo puro, a origem do conceito e com o tempo *cronos*, o lugar da explicação e da história; com a experiência como pura indeterminação. O que o jogo tem a ver com isso tudo? Acreditamos que jogar em uma aula de História ou fora dela na tentativa de aprender história é uma forma de brincar com a historicidade.

Uma ficção como um jogo dá um tom de brincadeira com a história, que nos reporta a algo que excede o presente, pois que o estudante é levado a propor outros presentes, outras configurações imaginárias que resultam do contato com o passado. Trata-se de um ensaio de hipóteses sobre possibilidades de injunções históricas que não aconteceram na realidade histórica, mas se apresentam com o que poderia ter sido ou o que a partir do conhecimento do conceito é uma interpretação possível.

É da essência do brinquedo e do jogo "miniaturizar" o presente, criando um efeito de coalescência ao reunir as perspectivas sincrônicas e diacrônicas numa mesma temporalidade. Ao invés de se deter na explicação da sucessão entre o "antes" e o "depois", o jogo é o que presentifica a "temporalidade humana em si", "o puro resíduo diferencial" que, na leitura de Agamben (2005), é a qualidade própria do "Histórico em estado puro". Como afirma o autor:

> [...] em nenhum lugar como em um brinquedo, poderemos captar a temporalidade da história no seu puro valor diferencial e qualitativo: não em um monumento, que conserva no tempo o seu caráter prático e documental (o seu "teor coisal", diria Benjamin), objeto de pesquisa arqueológica e erudita; não em um objeto de antiquário, cujo valor é função de uma antiguidade quantitativa; não em um documento de arquivo, que extrai seu valor do fato de ser inserido, em uma cronologia, em uma relação de contigüidade e de legalidade com o evento passado. No que se refere a todos estes objetos, o brinquedo representa algo a mais, algo diverso. (AGAMBEN, 2005, p. 86).

Tendo em mente tal perspectiva, o jogo deixa de ser somente sinônimo de uma imagem negativa do "sério" ou da expressão de uma temporalidade privada de rigor conceitual. Miniaturizar o presente não significa exatamente perder a linguagem, mas desobstruir os caminhos que apartam a linguagem da duração. O jogo, portanto, pode ser lido como brincadeira que desobstrui a passagem entre presente e passado, desde que jogar não seja o equivalente de algo como ocupar um lugar de verdade, uma posição de juízo, e sim de uma maneira de flutuar num espaço, ou melhor, numa espécie de espacialidade ideal, que não seria outra coisa senão o correspondente exato da diferença potencial retida pelos conceitos.

A temporalidade do jogo é uma forma de dizer que não é somente pela subordinação do aprendizado ao exercício de orientação temporal para a vida prática que se tem acesso ao quadro complexo das diferenças e semelhanças desdobrado pelos conceitos históricos, mas pela deliberada aceitação da brincadeira, muito cara às crianças, de ficcionalizar o sentido do *cogito*, de arriscar, adentrar numa "zona de não conhecimento" onde é possível dizer: "Eu é um outro", onde as propriedades subjetivas que configuram o rito de adequação a

uma determinada ordem do discurso são invadidas e adensadas pela "paixão do outro". Nesse ponto, a subjetividade não é simplesmente suspensa, mas instalada num limiar de tensão:

> No limiar da zona de não conhecimento, Eu deve abdicar de suas propriedades, deve comover-se. E a paixão é a corda estendida entre nós e Genius, sobre a qual caminha a vida funâmbula. O que nos maravilha e espanta, antes mesmo do mundo fora de nós, é a presença, dentro de nós, dessa parte para sempre imatura, infinitamente adolescente, que fica hesitante no início de qualquer identificação. E é essa criança alusiva, esse *puer* obstinado, que nos impele na direção dos outros, nos quais procuramos apenas a emoção, que em nós continuou incompreensível, esperando que, por milagre, no espelho do outro, esclareça-se e se elucide. Se a emoção suprema, a primeira política, é olhar o prazer, a paixão do outro, isso acontece porque buscamos no outro a relação com Genius que não conseguimos alcançar sozinhos, a nossa secreta delícia e a nossa nobre agonia. (AGAMBEN, 2007, p. 19-20).

A corda na qual oscila essa "vida funâmbula", ou a insistência do "*puer*" obstinado em manter-se próximo a uma temporalidade infantil, imatura ou simplesmente adolescente – incompreensível jogatina do espírito – configura um indício de que a matéria do conhecimento histórico não suscita apenas a organização da experiência temporal em sistematizações abstratas, mas conduz o sujeito a extraviar-se, a evadir-se do curso da orientação temporal proporcionado pela racionalidade instrumental para invocar movimentos de outra ordem, uma ordem fabuladora. Nesse ponto, trata-se de sublinhar que a aprendizagem histórica e, mais particularmente, a pretensão de "pensar historicamente", não é somente um exercício ou esforço do espírito esgotado numa dimensão analítica onde a interpretação e a explicação dão sentido à experiência do tempo. É um processo de caráter fabulatório: onde uma aprendizagem radicalmente conceitual só se realiza pelo ingresso na zona exploratória da jogatina existencial, onde a linguagem se dobra e redobra sobre si e tudo se dirige ao "regime de forças positivo e afirmativo da infância" (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 109).

Não é por acaso que uma das representações simbólicas de Aion é a de uma "criança que joga com os dados" (AGAMBEN, 2005, p. 88). A exemplaridade do tempo diferencial da história é uma espécie de convite ao jogo. Aprontar-se para jogar é buscar estratégias capazes de fazer coincidir o tempo do aprendizado histórico com o tempo da criação de novos futuros, futuros cotidianamente invisíveis ou mergulhados pelo excesso de sentido colado ao estatuto categórico ostentado por um presente que se porta como fonte da identidade de todo o conceito possível.

Uma das verdades dificilmente contestáveis sobre o ensino é aquela que diz que uma boa aula de História começa necessariamente pelo tempo presente. Não se trata de desacreditá-la, mas talvez fosse preciso admitir a coexistência paradoxal de duas dimensões distintas no presente. Uma "dispositiva", que elaboramos a todo o momento tendo em vista a finalidade da conservação da espécie e a sua melhor adaptação a uma matemática universal onde a distância entre sujeitos e objetos é antecipada pela linguagem fixista, útil e pragmática. Outra "intempestiva", que se faz sentir quando um esquecimento recobre as finalidades da práxis e o passado se mostra como uma totalidade virtual sem subjetividade que ameaça arrancar a espécie do seu encastelamento inerte em um sistema de hábitos consolidado. Nesse duplo registro do presente, reúne-se toda a ambiguidade ou o dilema relacional de uma vida estendida entre a espécie e o impulso, a paragem e a alteração, a representação e

a emoção, o Eu individual e a zona desarrazoada da pré-individualidade, a inteligência e o jogo. Confiando nos símbolos de orientação internos ao presente dispositivo, desenhamos uma zona de personalização onde é possível viver. No entanto, está na própria natureza do material, com o qual realizamos o desenho, a tendência a modificar-se, arrastando novamente o "eu" para o encontro com seu próprio desmantelamento.

O resíduo diferencial da temporalidade histórica, retido na radicalidade do conceito, só pode oferecer-se à experiência de aprendizado ao preço de uma abertura semântica. A abertura consiste inevitavelmente na descoberta de uma região problemática marcada por uma dupla possibilidade: a) o desespero diante do esboroar da ordem representativa; b) a alegria resultante da descoberta de uma nova dimensão, ou de um novo sentido vislumbrado na temporalidade do jogo. A partir disso, tudo parece ser uma questão de encontrar os meios adequados para desenvolver a segunda possibilidade (melhor seria dizer, potencialidade). E a feliz coincidência, nesse caso, é que tudo indica que crianças e adolescentes parecem efetivamente demonstrar uma predileção especial por essa alternativa, por empenhar-se em desenvolver uma espécie de canhão fabulatório apontado para o futuro, ou, em outros termos, introduzir o fluxo do desejo em sistemas diferenciais por onde passam linhas de expressão minoritárias.

O jogo manifesta a necessidade de retorno integral a uma espécie de marco zero, o que exige não apenas a compreensão de um mundo possível a partir dos efeitos de semelhanças projetadas, mas a invenção de um mundo estranho, diferente, assustador, habitado por um destinatário invisível, fantasmático, senhor de sua própria efetuação. Jogar numa aula de História seria então o equivalente a desdobrar uma superfície perceptiva infinita, onde o conceito, como puro elemento histórico, tem permissão para se abrir sem constrangimento. Os sujeitos envolvidos na trama precisam necessariamente se rebaixar: se rebaixar ao nível dos elementos livres, onde os espíritos ainda não adentraram a zona da individuação, ainda não se colaram ao regime de significação que lhes vai marcar o passo finito e pessoal e desenhar os contornos da personalidade.

O jogo lança um espectro de opacidade sobre a estrutura do possível, desarmando seus efeitos miméticos apaziguadores – convidando-os, elegantemente, a sair da sala de aula para deixar livre o espaço de circulação, removendo as balizas do juízo que congestionam as superfícies de passagem e deambulação. Seu funcionamento suspende a função perceptiva analógica responsável por nos fazer acreditar que voltar-se para o passado significa encontrar a reprodução infinita de mundos iguais ao nosso.

Mais particularmente, a dinâmica do jogo encaminha os passos que levam da inteligência histórica à intuição do próprio tempo, da visão do fado temporal organizado ao eterno retorno do tempo atuando como questão. De um lado, os limites impostos ao aprendizado histórico pelos cânones da imaginação científica. O conjunto de regras e práticas compartilhadas que regem o manejo do ofício de historiador. De outro, o devir ilimitado de uma imaginação que assume uma fluidez positivamente vaga e afirma o seu sentido expansivo justamente pela relação estabelecida com as cadeias abertas de significação. É como se no próprio flanco da estrutura do tempo histórico se alojasse o espectro de exterioridade que lhe é imanente.

Expandir a vida, nesse caso, significa efetivamente apropriar-se de um instrumental mecânico pertinente à ciência histórica e identificar vínculos de pertencimento e laços

intersubjetivos que nas tramas da história vivida e narrada formam o drama particular de uma consciência histórica; não obstante, como num complemento necessário e salutar, significa também expor as vértebras do sentido e as pretensões universais da linguagem representativa a um efeito paradoxal, ao ocaso contingente do vazio do significado como uma reserva de silêncio em que a experiência se mantém predisposta a recriar-se em novos futuros.

Descreve-se assim uma espécie de dualismo superior do ensino de História, menos preso ao registro de oposições entre "o que de fato aconteceu" e "o que não aconteceu" (registro esse que se serve de uma noção pouco sofisticada de acontecimento), e mais afeito a uma prática de aprendizagem que explora de modo criativo as oposições entre o regime do possível e a estrutura da potência. Trata-se, certamente, de uma tentativa de tensionar a cena pedagógica pela produção e/ou provocação de uma superfície de contato entre a linguagem expressiva das artes e a lógica representativa que compõe a tela da imaginação científica. A combinação entre emoção criadora e capacidade representativa que preside o processo de elaboração de um conceito não é apenas um prodígio da abstração analítica, mas o envolvimento na trama inventiva do jogo.

Da potencialidade do jogo para aprender o conceito

Pensamos em possibilidades pedagógicas do jogo na constituição de um conceito e de uma radical alteridade. Nesse sentido, pode-se destacar ao menos cinco elementos que caracterizam essa busca pela inserção direta no tempo proporcionada pelo jogo, que é, justamente, o não-lugar onde são originados os conceitos.

O primeiro elemento diz respeito ao estado lúdico do jogo, que momentaneamente permite abandonar os limites da inteligência, possibilitando uma inserção na própria duração de uma brincadeira que, nesse caso, é a duração de uma aula de História. Ou seja, o recurso ao jogo permite que o estudante desenvolva uma simpatia com a aula, uma vez que, na forma da brincadeira, não há necessidades do presente que estabilizem a relação pedagógica impondo limites a ela. Nesse momento, é possível aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo. O potencial criativo de toda a aprendizagem é possibilitado tanto pelo limite da inteligência, quanto pelo estado de abertura que o estudante se encontra ao colocar-se inteiro e absoluto na brincadeira, no jogo. Estar inteiro e absoluto na brincadeira é não estar no jogo apenas com a inteligência respondendo necessidades exteriores, mas é estar no jogo sem pontos de parada, sem preocupações ou interesses que o ambiente oferece. É por isso que os estudantes ao jogarem esquecem e abandonam identidades, lugares, necessidades, não perguntam pela hora de terminar a aula, nem pela merenda ou pelo horário do recreio. Nesse sentido, qualquer jogo ou brincadeira que se possa oferecer gera um potencial criativo e desinteressado que leva a uma simpatia com a duração do outro, da aula de História, que, dessa maneira, se torna um espaço onde os alunos querem transitar, querem estar e se propõem a entrar no jogo e aprender história.

O segundo elemento é o fato de que o jogo brinca com a realidade histórica, permitindo a operação com conceitos em diferentes possibilidades de escrita da história geradas pelo

jogo. Pensamos em jogos como estratégias pedagógicas, mas nunca limitadas pelas fronteiras de uma prática pedagógica comum, que se vale da necessidade de resultados predefinidos ou de uma organização que implique trabalhar no limite do recorte que o presente faz do passado, ou seja, um trabalho no limite da verdade histórica já estabelecida pela pesquisa histórica. Isso não quer dizer que o jogo permita modificar a verdade histórica ou mesmo que o jogo ofereça falsidades como objetos de ensino. Ao contrário, o jogo trabalha sim com a verdade histórica, mas se permite brincar com ela, jogar com outras possibilidades, sempre hipotéticas de finais, de injunções, de vitórias ou de derrotas. Pois que é nessa brincadeira com a verdade que o estudante pode aprender a densidade de um conceito, seu potencial explicativo e sua operacionalidade. Essa brincadeira com a verdade histórica, muito comum em jogos de estratégia, jogos de guerra ou jogos como o RPG, é o que permite não apenas compreender a distância entre o relato histórico baseado na pesquisa e o que o cinema, os jogos ou outras formas de representação do passado realizam ao contar uma história. Mas também essa brincadeira possibilita uma imersão na origem de um relato, pois o estudante vivencia a própria criação de um relato histórico, o levantamento de uma hipótese ou a imaginação de como tudo poderia ter se passado.

O terceiro elemento é a imaginação. O jogo, ao seguir em frente justamente no próprio limite da inteligência, trabalha com a faculdade da imaginação ou da fabulação. Desse modo, o jogo permite não apenas um reconhecimento exteriorizado do passado, mas uma experiência com o passado por meio da imaginação. E é essa experiência com o passado que permite uma imersão direta no tempo e que joga o estudante no ato criador de qualquer conceito. A faculdade da imaginação está presente no fazer histórico, o historiador ao selecionar e seriar os documentos realiza um trabalho com rigor metodológico, mas nunca sem a faculdade fabuladora que o auxilia a criar uma imagem do passado e a imaginar como as coisas se passaram, face ao que dizem os documentos.

O estudante ao aprender história não pode ser apenas o receptáculo do conceito já definido, mas precisa ter uma experiência com o passado para recriar o conceito no seu espírito. Assim, compreender as relações hierárquicas e de poder na Idade Média jogando "Domínio de Carcassone", é um exercício de aprendizagem, enquanto fazer o mesmo por meio de definições de poder e de vassalagem no quadro verde é um exercício de reconhecimento.

O quarto elemento diz respeito ao caráter de indeterminação carregado pelo jogo. O tempo do jogo atrai por ser aquele em que as virtualidades ainda correm sem as atualizações vitoriosas, tempo de imersão em uma história virtual, de desfecho incerto e indeterminado. Inserido no tempo das virtualidades do jogo, é impossível saber de véspera quais serão os resultados finais. Nisso reside sua maior atração. Esse quarto elemento relaciona-se diretamente com os anteriores, uma vez que a indeterminação provoca a imaginação a intensificar-se e interpela os jogadores com a necessidade de escreverem e reescreverem a história a cada vez que o jogo recomeça. Em todos os casos, nos parece que o "temor" recorrente de muitos professores em virtude da capacidade do jogo de "desvirtuar" a verdade histórica deve ficar em segundo plano diante do potencial carregado pelo mesmo de nos fazer experimentar o sentido mais forte da própria duração. Embora os jogos possam também servir para aprender a repartir a parte do verdadeiro e do falso em relação aos fatos históricos, a força do jogo reside mesmo

nessa sorte de imersão no acontecimento indeterminado. Melhor do que verificar o "erro" histórico que consiste em atribuir aos povos indígenas o domínio da pólvora, por exemplo, jogar *Age of Empires III* permite "experimentar uma construção da história" e a "sensação de entrar profundamente na história" (ARRUDA, 2011, p. 147). Nesse sentido, mais importante que lamentar a falta de precisão é aprender a lançar novamente os dados, forçando-se a imaginar encadeamentos imprevistos e soluções ainda não atualizadas.

O quinto elemento é o estranhamento. Situando-se nessa zona mista da experiência onde o circuito da inteligência encontra a inventividade da imaginação, o jogo provoca uma forma de redução ao mesmo tempo em que recusa outra. Reduz, num certo sentido, a velocidade operacional do entendimento, produzindo, inicialmente, uma espécie de lentidão na compreensão habitual dos lugares ocupados pelas coisas no mundo ou dos nomes a elas distribuídos. Recusa, num outro sentido, a redução da individuação à generalidade do indivíduo. Ao contrariar, por essas vias, a um só tempo, a fome interpretativa e explicativa colada ao regime dos hábitos e o privilégio representativo vinculado à unidade sintética da consciência, o jogo (prodígio verbal) provoca uma sorte de esquiva em relação aos dogmatismos totalizantes mais e menos aparentes que ameaçam o processo de aprendizagem, escavando um lapso de hesitação entre o presente e o passado, o hábito e a consciência, o espaço e o tempo, o nome e a coisa, que funciona como condição de possibilidade para a produção do estranhamento. Os períodos do início da manhã nesse caso são os mais proveitosos. Enquanto têm sono, as pessoas estão menos convictas daquilo que são, o que as torna menos perigosas e mais suscetíveis às sutilezas do outro. Seduzidos pela própria dispersão de manhã cedo, poucos insistem em dizer: "Eu" ou colocar a "carroça" do sujeito na frente do mundo. Momento propício para o jogo em que ainda não passamos de um conjunto de singularidades desatentas. "O sono divide o sujeito, não na forma de antagonismos, mas de seleções: seus elementos, seus traços, suas 'ondas' fazem parte de outra cena" (BARTHES, 2003, p. 85). O jogo, nesse caso, aparece como estratégia capaz de ensejar um olhar de estranhamento, qualidade ou "capacidade" fundamental a ser desenvolvida pelo ensino de História.

Enfim, pode-se concluir que a aprendizagem do conceito (poder, poder temporal, Estado, Estado Absolutista, Imperialismo, Burguesia...) em uma aula de história, sejam eles conceitos mais gerais como Poder ou Sociedade, sejam mais específicos como Imperialismo, Fascismo ou Populismo, implica sem dúvida um exercício intelectual que se dá no nível da representação, mas compreende também, uma faculdade que excede a intelecção e que é do campo da imaginação, aqui chamada de fabulação, e que ocorre num momento que antecede a representação intelectual, num momento do tempo onde as representações ainda não estão formadas, onde somente o que há são singularidades selvagens. Esse é o tempo do jogo, da brincadeira, da fabulação.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. **Perspectivas do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 131-154.

BARTHES, Roland. **O neutro**: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COETZEE, J. M. **Elisabeth Costello**: oito palestras. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador: entre a Esfinge e a Fênix. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LAROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34724

Ensinar e aprender histórias e culturas indígenas: repensando as práticas pedagógicas

Júlio Ricardo Quevedo Santos[*]
Aristeu Castilhos da Rocha[**]
Michele Moraes Lopes[***]

Resumo: Inicialmente apresentamos, através de uma pesquisa bibliográfica, os caminhos percorridos por histórias e culturas indígenas "pouco ensinadas". O foco das discussões perpassa a contribuição dos "povos indígenas" na formação das diversidades cultural brasileira e recai na riqueza da temática em questão. No entanto, a partir das vivências de seus autores, o artigo discute literatura, cinema e música como "linguagens alternativas" para o ensino de História. Dessa forma, com a contribuição de estratégias, esperamos a inserção de problemáticas voltadas para as histórias e culturas indígenas no processo de ensino e aprendizagem em História.

Palavras-chave: Histórias e culturas indígenas; ensino e aprendizagem; linguagens alternativas.

[*]Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), Santa Maria, RS, Brasil.
E-mail: j-quevedo@uol.com.br

[**]Instituto Federal Farroupilha/Campus Júlio de Castilhos (IFFarroupilha), Júlio de Castilhos, RS, Brasil.
E-mail: aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br

[***]Instituto Federal Farroupilha/Campus Júlio de Castilhos (IFFarroupilha), Júlio de Castilhos, RS, Brasil.
E-mail: michele.lopes@iffarroupilha.edu.br

Teaching and Learning Indigenous History and Culture: Rethinking Educational Practices

Abstract: We initially present, through a bibliographic research, the paths taken by "less taught" indigenous history and cultures. The focus of the discussions permeates the contribution of "indigenous peoples" in building the Brazilian cultural diversity and lies in the richness of the theme in question. However, based on the authors' life experiences, this paper discusses literature, cinema, and music as "alternative languages" for the teaching of History. Thus, by contributing with strategies, we expect to enable the inclusion of issues related to indigenous histories and cultures in History teaching and learning processes.

Keywords: Indigenous history and cultures; teaching and learning; language alternatives.

Enseñar y aprender historias y culturas indígenas: repensando las prácticas pedagogícas

Resumen: Inicialmente presentamos, através de una investigación bibliográfica, los caminos tomados por historias y culturas indígenas "poco enseñada". El foco de las discusiones pasa la contribución de los "pueblos indígenas" en la formación de las diversidades cultural de brasileña y se encuentra en la riqueza del tema en cuestión. Sin embargo, a partir de las vivencias de sus autores, el artículo discute literatura, cine y música como "lenguajes alternativos" para la enseñanza de Historia. Por lo tanto, con la contribución de estrategias, esperamos la inserción de problemáticas vueltas para las historias y culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia.

Palabras-clave: Historias y culturas indígenas; enseñanza y aprendizaje; lenguajes alternativos.

Introdução

A formação histórica e cultural do Brasil foi construída a partir de uma diversidade de sujeitos históricos. Contribuíram para o enriquecimento desse processo: os povos indígenas, ibéricos, africanos e mais recentemente os asiáticos. No entanto, nossa produção historiográfica, durante muito tempo, privilegiou os países de origem europeia. Não foi dada a notoriedade devida às matrizes indígenas e africanas. As discussões historiográficas, documentos, currículos didáticos não abriram espaço para a abordagem das histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, pobres, mulheres e crianças.

Ao revisitarmos as fontes, percebemos um "silêncio" assustador, o que é inadmissível em um "país" onde a pluralidade cultural constitui-se um de seus maiores patrimônios. Nesse sentido concordamos com Cunha (2012, p. 137), quando destaca que "as culturas constituem para humanidade um patrimônio da diversidade, no sentido de apresentarem soluções na organização do pensamento e da exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural".

Precisamos agir no sentido de ampliar as investigações e enriquecer as abordagens, tendo como foco as histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, identidades, respeitando as diferenças e a multietnicidade, ética, moral, preservação do meio ambiente, cidadania, enfim, todas temáticas que fazem parte do nosso entorno social e regional. Somos conscientes da importância dessas discussões como caminho para formação de cidadãos íntegros justos, conscientes, responsáveis e conectados com o seu tempo histórico e cultural. Por isso, neste texto, convidamos o leitor a realizar uma viagem imaginária onde o objetivo maior é demonstrar possibilidades para o estudo das histórias e culturas indígenas no âmbito das práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

Para empreendermos essa viagem sobre tão importante temática, é necessário inseri-la no contexto da educação brasileira. Essa organização, por sua vez, ocorre articulada a um momento histórico maior.

O processo de independência (1822) política brasileira e hispano-americano não significa o rompimento dos laços identitários com os países europeus. O campo da educação também continuou sob a hegemonia cultural europeia. No Brasil, as elites ligadas ao setor agrário e escravista mantiveram relações com o universo cultural ocidental cristão eurocêntrico, conservador, mas desafiadas a manter a unidade de um vasto território marcado por diferenças e conflitos locais e regionais. Na verdade foi uma ruptura incompleta, pois saímos do domínio lusitano e passamos para a hegemonia econômica inglesa. Para tornar essa realidade mais complexa, as elites brasileiras adotaram o modelo francês de escolarização.

É nesse contexto que a disciplina de História é importada da França onde havia surgido no final do século XVIII e início do XIX. No Brasil, a matéria escolar se insere no contexto de

afirmação do Estado e construção da identidade nacional a partir do Imperial Colégio D. Pedro II (1837), responsável pela formação dos filhos da nobreza da corte e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1838 (IHGB), que orientava a organização dos programas e métodos de ensino da disciplina de História. Para elucidar esse momento, recorremos a Bittencourt (2007):

> A história divide-se em uma história universal profana e uma história sagrada constituintes de uma identidade e com o cristianismo da igreja católica, além da história nacional responsável pela criação do estado-nação integrado nos princípios "humanísticos Clássicos". A opção pelo currículo humanístico francês decorria exatamente dessa relação com o cristianismo católico para identificar os jovens, futuros governantes e detentores do poder, com a nação na qual estado e igreja se entrelaçam. (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Ao revisitar os currículos (GASPARELLO, 2004), constata-se que predominava uma História universal em detrimento da História do Brasil que passou a ser oferecida, gradativamente, a partir de 1856. Nessa linha de raciocínio, explica-se a preocupação do IHGB (1838) em elaborar uma história nacional e difundi-la através do ensino de História. Essa interrogação fica evidente de acordo com (FONSECA, 2004, p. 46) quando Karl Von Martius propõe: "Uma história que partisse da mistura das três raças pra explicar a formação da nacionalidade brasileira ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para civilização."

Na realidade produzia-se e ensinava-se uma história eminentemente política, monárquica, nacionalista associada à construção da identidade nacional, culto aos heróis, festas cívicas, enfim, uma história que exaltava a colonização lusitana, ação missionária da igreja católica e a cultura branca europeia. Por outro lado negligenciava-se a contribuição dos povos indígenas e africanos no processo histórico cultural em construção.

Dando continuidade, passamos a pensar mais precisamente a presença das histórias e culturas dos povos indígenas no âmbito das discussões e práticas pedagógicas. No pensamento de Meirelles (2011), a expressão "povos indígenas" diz respeito:

> Aos grupos humanos que se identificam coletivamente e se diferem da sociedade envolvente ou nacional. É, portanto, um termo utilizado para o reconhecimento dessas populações em todo o mundo. O termo "índio" trata-se, até o momento, da manutenção de um equívoco. (MEIRELLES, 2011, p. 285).

Na produção historiográfica oriunda do século XIX, o ensino de História, de acordo com Terra (2014, p. 68) "pouco herdou e quando isso aconteceu foi, muitas vezes, de forma errônea, como por exemplo, que os povos indígenas representam um primeiro momento ou infância da humanidade: um "estágio ultrapassado" pelos "civilizados" e pertenceria à "Pré-história".

A historiografia do século XIX, tendo o IHGB, como seu nascedouro, propunha o indígena como símbolo nacional. Por outro lado, e de acordo com Schwarcz (1998), esse projeto baseava-se no exotismo de um país tropical, onde o indígena seria o símbolo da cultura nacional. Nessa perspectiva, no pensar de Bergamaschi (2011, p. 298): "idealizado, o indígena é representado na literatura romântica do século XIX a um só tempo como herói – espírito indomável, modelo de honra a ser seguido e vítima – sacrificado em nome da civilização."

Ao percorrer os documentos, currículos e produção didática, Bittencourt (2013,p.131) percebe que:

> Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisando sob a perspectiva politica ou social, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas.

Com a Proclamação da República (1889) inaugura-se uma nova fase assimilada pelas rupturas quando o romantismo, que elogiava o índio como "bom selvagem", passa a ficar em um plano secundário. Começa, de forma incipiente, a inclusão das camadas populares nos grupos escolares e a produção de livros didáticos.

A República substitui, gradativamente, o índio pelas "figuras heroicas" dos bandeirantes e Tiradentes. Se por um lado continuava a idealização romântica do gentio, por outro se divulgava a imagem de um índio predador, bravio, que precisava ser combatido e escravizado.

A Marcha para o Oeste e os interesses econômicos provocavam a defesa do extermínio dos povos indígenas. É nesse contexto que foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), 1910, com o objetivo de manter os índios em suas culturas tradicionais.

A partir da República, de acordo com o pensamento de Funari/Piñon (2011,p.114), o:

> Cientifismo e a busca positiva da ordem e do progresso alimentariam ações no sentido de levar os índios ainda apegados a costumes particulares à assimilação, ao "avanço" (como dizia então) representado por sua incorporação às classes trabalhadoras rurais. Os índios passaram a ser objeto de uma atuação administrativa do Estado, primeiro com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910) e depois com a Fundação Nacional do Índio (1968). Ao mesmo tempo, o nacionalismo vigente, em busca da homogeneidade social, viria a contribuir para a crescente representação do índio como um elemento externo à sociedade brasileira, um "outro", a ser "festejado" no dia 19 de abril, mas não muito mais do que isso. Ou seja, um ator histórico considerado praticamente inexistente na sociedade nacional.

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi assinado o decreto lei (nº 5540/1943), declarando o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Dessa maneira, a temática indígena, praticamente inexistente nos currículos e manuais escolares, foi introduzida nas atividades educativas, principalmente, no ensino primário.

No entanto, a contribuição dos povos indígenas na formação histórica e cultural da América e do Brasil continuava a ser negada bem como a sua diversidade cultural. Por outro lado, conforme Silva (2013, p. 145), "desconsiderava-se praticamente toda a trajetória histórica dos índios marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações, tentativas de extermínio..." Isso sem contar aqueles grupos que se mantiveram isolados ou ocultados sob uma identidade não indígena, a fim de evitarem perseguições e poderem, assim, se reproduzir física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades.

Em decorrência de tudo isso, durante muito tempo, incorporou-se a ideia de que os povos indígenas não tinham história, degenerados. Negava-se assim o direito à luta, à autodeterminação e às escolhas, enfim, de se preservar enquanto etnias e culturas. Mesmo

com a chegada do século XX os programas, documentos e livros didáticos contribuíram para demonstrá-los associados à antropofagia, à guerra, à selvageria ou mesmo desprovidos de tecnologias. Esse panorama começa mudar, paulatinamente, como esclarece Terra (2014, p.68) na década de 1970, quando:

> (...) os movimentos de luta por direitos indígenas eclodiram no Brasil. Eles foram consequência das políticas nacionais de interiorização nas décadas anteriores: nos anos 1940, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), com a Expedição Roncador-Xingu1; depois, com a construção de Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976); e, nos anos de 1960/70, ao longo do regime militar, com a política de expansão da fronteira agrícola, envolvendo o deslocamento de agricultores da Região Sul para ocupação do Centro-Oeste e da Amazônia.

O Golpe Militar (1964) e a implementação da Ditadura Militar, alicerçadas nos valores da ideologia da segurança Nacional, direcionaram o foco para a ordem, desenvolvimento e integração nacional. Essas orientações passam e afetam diretamente as questões relativas aos povos indígenas. Para melhor entendimento dessa realidade nos debruçamos em importante passagem de Funari/Piñon (2011, p.114) quando alertam:

> • A Ditadura Militar, com ênfase na unidade nacional, na ordem e na expansão em direção às áreas ocupadas por tribos indígenas, levou à fase de maior ameaça tanto às comunidades nativas, como à sua visibilidade social.
>
> • A partir da Anistia (1979) e com abertura política, seguida do retorno dos civis ao poder em 1985, os indígenas começaram, de forma crescente, a serem atores sociais reconhecidos e valorizados.
>
> • Indígenas foram eleitos para o Congresso Nacional, suas terras foram demarcadas, os idiomas próprios puderam ser valorizados, políticas públicas e organizações voluntárias contribuíram para o florescimento dos movimentos indígenas.
>
> • A valorização da pluralidade e da diversidade foi importante nesse processo.

Contribuem, significativamente, a partir de 1970, nesse processo de lutas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ligado à Igreja Católica; Antropológicos, ligado às Universidades que reivindicavam o respeito e a preservação de suas culturas, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tinha como política a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. Outro passo significativo na busca do reconhecimento dos direitos indígenas à diversidade foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A mesma, além de trazer pela primeira vez um capítulo sobre o Meio Ambiente, inova ao garantir aos indígenas os "direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e elucida a importância do respeito e da preservação da diversidade cultural bem como uma educação diferenciada ministrada nas línguas nativas." Tudo isso, posteriormente, é respaldado no plano internacional, a partir da convenção dos Povos Indígenas e Tribais, pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) em 1989.

No plano interno, outro importante passo para valorização da diversidade étnica foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/1996 art. 26) que salienta a importância do ensino de História ao abrir espaços para a perspectiva das matrizes indígenas, africanas e

europeias no nosso processo de formação social e cultural. O Ministério da Educação (MEC) se pronuncia favorável a uma educação bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), material didático e formação de professores voltados para as questões indígenas.

Na sequência, em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais que deveriam nortear o processo educativo nas diferentes regiões brasileiras. Os mesmos falam na pertinência da Pluralidade Cultural, mas pouco se percebe no que diz respeito aos povos indígenas. Isto nos remete a outra investigação.

Em 1999, o Parecer 14 e a Resolução 003 da Câmara de Educação Básica instituíram as diretrizes nacionais para educação escolar indígena. Em 2012 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer Nº 13/2012 seguido da homologação da Resolução Nº 05/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Na realidade ambos tratam a difusão do conhecimento e respeito à pluralidade e à interculturalidade dos povos indígenas.

A II Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação racial, a xenofobia e as Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001) e a aprovação das leis nº 10.639/2003 (África e história e Culturas dos Povos Indígenas) completam o quadro. Na realidade em consonância com os estudos de Medeiros; Melo; Dornelles (2013, p.221), a criação de uma:

> Lei que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena na escola é resultado de um movimento nacional e internacional de reconhecimento e valorização da diversidade – movimento que trouxe implicações para o campo da educação entendida como meio de superar os preconceitos e a discriminação em relação aos povos indígenas.

É evidente que essa gama de acontecimentos acrescidos da nova legislação vai causar importante impacto na Educação Brasileira. Ao estudar esse contexto, Bergamaschi (2010) argumenta:

> Se por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade de estudo da história e da cultura indígena nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver. (BERGAMASCHI, 2010, p. 163).

As mobilizações ocorridas nas últimas décadas deram maior visibilidade para os povos indígenas enquanto autores sociopolíticos, delineando novos cenários socioespaciais reivindicatórios, tanto na perspectiva de demarcação das reservas como de reconhecimento da sua diversidade. Nesse sentido, a efetivação da lei 11.645/2008, em consonância com o pensamento de Silva (2012, p.220) possibilitará:

> Estudar, conhecer e compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais.

Essas reflexões e inquietudes vão gerir possibilidades, as quais poderão originar novas situações que podem amenizar a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Quando o foco da abordagem recai sobre a presença ou "silêncio" a respeito destas temáticas, avaliamos as circunstâncias em que ocorre a implementação da legislação na Educação Básica. Ao falar de sua pertinência, recorre-se ao pensamento de Zarth (2010), quando ele ressalta:

> O atual retorno do tema "etnorracial" não é, apenas uma volta metodológica ao passado, e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas. Certamente, a força das teorias ligadas ao multiculturalismo ou à interculturalidade tem um papel importante na reintrodução do tema no ensino de História. (ZARTH, 2010, p. 119).

Após a desmistificação, embora parcial dos fatos, chega-se à compreensão da essencialidade da abordagem destas temáticas na construção do conhecimento histórico e no entendimento crítico do processo sociocultural. Ao realizar as reflexões teóricas, revisamos os aportes científicos, retornamos conceitos como uma elaboração teórica revisamos novamente, retomamos conceitos como uma elaboração teórica e cultural, sugerimos temáticas, indicamos fontes e alternativas, as quais, de acordo com Guimarães (2013, p.259) devem permitir:

> Incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo mais amplo, mas também a necessidade de (re) construirmos nossas concepções pedagógicas.

A literatura é um texto que como outro texto qualquer é permeado pela subjetividade de seu autor, mas também nem por isso ele deixa de ter importância e relevância. Pelo contrário, reconhecidamente a subjetividade é algo a ser considerado e deve permear também os estudos históricos. No ensino o uso da literatura pode, portanto, ser pensado como um importante recurso de interpretação e reflexão sobre a História.

Entre tantas características desse uso, podemos ressaltar que os textos literários podem trazer dimensões que os textos mais "históricos", por vezes, podem não produzir. A história e a literatura, nesse entendimento, representam formas diferenciadas de apresentar o ser humano e as suas relações com a sociedade, a cultura, enfim, com o mundo. A literatura representa o ser humano no tempo a partir de narrativas descompromissadas com os acontecimentos. A história, por sua vez, vale-se do presente para recolher, selecionar e interpretar fontes do passado e busca, dessa forma, construir narrativas comprometidas com a realidade vivenciada pelos seres humanos em diferentes contextos e temporalidades.

Nessa caminhada, História e Literatura, conforme ABUD et. al. (2010, p. 45), "encontram-se nesse *intermezzo*, pois a ficção produzida pela segunda, mesmo revestida do uso tradicional do passado representado na história dos heróis, possibilita, indiretamente, a observação da mentalidade de grupos excluídos".

Nesta perspectiva, a História e a Literatura não podem ficar aprisionadas a uma narrativa repleta de batalhas, heróis, mitos, símbolos, crenças, tradições ou à ótica de que os índios são preguiçosos, as mulheres menos inteligentes, os negros supersticiosos... Defendemos

que ambas precisam abrir espaço para novas temáticas, nas quais negros, índios, mulheres, desfavorecidos economicamente, etnicidade, diversidade, pluralidade cultural, cidadania, direitos humanos, tenham asseguradas as suas presenças como objetivo de discussão. A utilização de textos literários nas aulas de História, segundo FONSECA (2004, p.165-166):

> [...] reservadas as suas especificidades artísticas podem nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de determinada época. É uma fonte de documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, as mudanças naturais, os modelos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas.

Os textos literários nos remetem a dimensões do cotidiano. Por outro lado, permitem a sua interligação com o leitor e/ou estudante. Na realidade são produções que podem nos ajudar na compreensão de contextos e sujeitos históricos. A literatura tem como pano de fundo o contexto histórico e a realidade socioeconômica. É nessa linha que passamos a propor alternativas com as seguintes obras literárias: o Uruguai (Basílio da Gama) faz apologia à expedição imperial enviada às Missões, depois do Tratado de Madrid (1750), para desalojar os índios e os jesuítas. Glorificação do homem natural que enfrenta os representantes da civilização europeia. Caramuru: (Frei Santa Rita Durão), o poema narra a lenda do aventureiro Diogo Álvares Correia, que naufragou na costa da Bahia, sendo recolhido por índios. Glorificação do índio que se converte à religião do dominador luso e auxilia na conquista da terra.
Romantismo: Século XIX, Indianismo (reafirmação dos intuitos nacionalistas). Gonçalves Magalhães (Confederação dos Tamoios); Gonçalves Dias (Marabá, Canto do Piagá, Leito das Folhas Verdes, I-Juca Pirama, Os Timbiras); José de Alencar (O Guarani, Iracema, Ubirarajara).
Pré-modernismo: Simões Lopes Neto (Boitatá, Salamanca do Jarau e Negrinho do Pastoreio).
Modernismo: Mário de Andrade (Macunaíma).
Romance de 30: Érico Veríssimo (Tempo e o Vento- A Fonte, Ana Terra; As Aventura**s** de Tibicuera; onde o autor incorpora o seu pertencimento à cultura indígena e narra a história do Brasil e os seus desencantos com a ditadura Vargas sob o olhar indígena)

Sugerimos a leitura de: Kurumi Guare'no coração da Amazônia (Yanguaré Yamã), Noções de Coisas Crônicas (Darcy Ribeiro), Uala, O Amor (Frei Betto), Degradado em Santa Cruz, romance histórico (Sônia Sant'Ana), Orlando Villas Bôas. História e causos, autobiografia (Orlando Villas Bôas).

Sob essa ótica, recomendamos a utilização de obras literárias como ferramentas imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico. A leitura, a interpretação e análise de romances, crônicas, poesias, contos, textos literários e/ou jornalísticos podem tornar-se instrumentos e estratégias importantes para um ensino de História agradável e interessante.

História e cinema

Alternativa que torna enriquecedora e atraente as atividades de ensino de História é o Cinema. Os filmes representam uma temática, um tempo histórico, um personagem, um povo,

uma cultura, uma época. Podemos afirmar que é um processo intenso, onde se aglutinam ideias, sentidos, verdades, mitos, medos, crenças, imaginações, sonhos, emoções, amores. Além disso, conforme destaca Guimarães (2013) a historicidade do filme:

> Assim como de outras fontes, situa-se tanto em seu fazer, na sua lógica constitutiva, como em seus temas, nas leituras, sensibilidades e olhares que suscita. Como produto cultural, o filme, seja ficcional, seja documentário, tem uma história e múltiplas significações. (GUIMARÃES, 2013, p. 265).

Cabe destacar, desse modo, que as relações pedagógicas que envolvem os filmes e o conhecimento é o fato de ambos se constituírem em construções mentais, as quais precisam ser produzidas de forma intensa e criteriosa. Para a utilização de filme em situações de ensino é importante frisar que ele precisa estar em sintonia com os conteúdos abordados, ser escolhido no coletivo da sala de aula. A sua projeção deve ser antecedida de uma orientação e/ou contextualização por parte do professor, a atenção e concentração dos alunos são fundamentais para sua compreensão. Após a projeção é importante que seja realizada uma análise oral seguida do preenchimento de uma ficha teórica que contenha, inclusive, uma síntese sobre o mesmo.

Para sua análise é interessante que sejam observados os seguintes aspectos: contexto histórico, temática, acontecimentos principais, personagens, cenários, lugares, tempo em que ocorre a narrativa, linguagem, fotografia, sonoplastia, iluminação, figurinos, equipe de produção, direção. No entanto, é pertinente lembrar que não basta assistir aos filmes. Como diz Bittencourt (2004, p. 376): "é preciso preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem".

Por sua vez, no que tange ao filme histórico, Miskell (2011, p. 290) argumenta que "o que se torna importante não é tanto os detalhes factuais e sim o sentido transmitido pelo filme, ou seja, a mensagem que envia aos espectadores e a autenticidade histórica daquela mensagem". Assim, se bem utilizados, os filmes podem tornar-se um recurso valioso e indispensável no processo ensino-aprendizagem de História.

De acordo com esse olhar sugerimos filmes cujos temas estão ligados às questões da história e cultura dos povos indígenas: Apocalypto, A Floresta das Esmeraldas, Brincadeiras nos Campos do Saber, A Encantadora de Baleias, A Missão, Rapa-Nui, Brava Gente Brasileira, Pocahontas, 1492 – A Conquista do Paraíso, O Novo Mundo, Dança com Lobos, O Último dos Moicanos, O Caminho para Eldorado, Tainá I e II, Terra Vermelha, Caramuru, O Guarani, Xingu. Sugerimos ainda: Como era Gostoso o meu Francês, Terra dos Índios, Índia, a Filha do Sol, Rondon, O Sentido da Terra, Yndio do Brasil, Yâ Katu: O Brasil Villas Bôas, Estratégia X.

Com certeza a interpretação de um filme também tem algo de subjetivo e é resultado de toda a bagagem de conhecimento que a pessoa construiu. A cultura visual de um filme se insere em uma infinidade de linguagens como desenhos, pintura, caricatura, fotografia, quadrinhos e cinema entre outras fontes para o ensino e pesquisa histórica. A incorporação de filmes também é recomendada por Guimarães (2013, p.268-269) que esclarece:

> De maneira planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem em história, não como mera ilustração ou, ainda, como meio de ocupar o tempo dos alunos, pode contribuir de forma significativa para educação histórica, ética e estética dos indivíduos.

História e música

Outra linguagem alternativa interessantíssima é a música, uma das mais criativas manifestações artísticas e culturais de um povo e forma de comunicação que faz parte de nossas vidas. Quando falamos em música nos lembramos de sons (melodias), de letra (mensagem), tema, vozes, gestos, vestimentas, paixões, lugares culturas. No caso da música brasileira, de acordo com Napolitano (2002, p.109), essa forma um:

> [...] enorme e rico patrimônio cultural, uma das nossas grandes contribuições para a cultura da humanidade. Antes de inventarem a palavra "globalização", nossa música já era globalizada. Antes de inventarem o termo "multiculturalismo", nossas canções já falavam de todas as culturas, todos os mundos que formam os brasis. Antes de existir o "primeiro mundo", já éramos musicalmente modernos. Além disso, nossa música foi o território de encontros e fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita, entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais ancestral e a poesia mais culta.

A utilização da música nos remete à necessidade de sugerirmos atividades que orientam para o levantamento de informações, estudo de símbolos, figuras de linguagem, amores, etnicidades, cotidiano, trabalho, valores, ideias, modos, comportamentos, mentalidades, identidades, regionalismos, questões sociais, economias e políticas, diversidades... Originando, inclusive, novas formas de organização de conteúdos. Nesse contexto é pertinente lembrar Duarte (2013, p.209) quando assim se refere:

> A música não é apenas uma combinação de notas dentro de uma escala, mas também ruídos de passos e bocas, sons eletrônicos, ou ainda uma vestimenta e gestos do cotidiano de determinados indivíduos que gostam de um tipo de som,. é tudo isso e mais o produto de longas e incontáveis vivencias coletivas e individuais com as experiências de civilizações diversas ao longo da história. Dessa, forma, a música como fenômeno cultural e social apresenta várias facetas concretas e abstratas que estimulam diversas representações sobre a linguagem musical e que, necessariamente, demandam uma integração teórica e metodológica de diferentes áreas do conhecimento.

É pertinente lembrar que as letras das músicas também reforçam clichês, representam evidências, registros de fatos, eventos sociais, manifestações culturais e conceitos que devem ser analisados à luz de seu contexto sociocultural. Tal atividade, com certeza, colabora para a elaboração de conceitos espontâneos, bem como em suas relações com os conceitos científicos.

É enorme a potencialidade histórica e cultural da música no Brasil e no mundo. Convém atentar para o fato de que a música, aliada a um conteúdo inovador, pode constituir-se em um componente lúdico e cognitivo para a conscientização, indagação, inserção social, sensibilização, experiências individuais e coletivas, bem como, estratégia didática para um ensino de história inovador, valorativo e coerente com as necessidades da sociedade contemporânea. Outro aspecto fundamental na reclamação entre a história e a música, o processo de aprendizagem, de acordo com Duarte (2013, p.210-213) é a:

> Articulação entre texto e contexto para que a análise histórica não seja reduzida e se limite à própria importância da música, deixando em segundo plano sua contextualização. O grande desafio do pesquisador é mapear os sentidos embutidos numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na História.

Dessa forma, é possível afirmar que a música pode ser utilizada como importante recurso didático em atividades criativas a serem desenvolvidas nas aulas de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa, entre outras. Nesse viés, a música no cotidiano do espaço escolar precisa ultrapassar os contornos de adorno e agregar-se aos estudos de História Cultural. Em meio a esse processo abre-se um enorme espaço para a discussão da música popular Brasileira (MPB), principalmente as ligadas a nossa ancestralidade indígena e africana. Elencamos algumas músicas que tratam de temáticas sintonizadas com as questões indígenas: Cara de Índio (Djavan), Um Índio (Caetano Veloso), Índio (Grupo Farofa Fina), Um Sonho (Gilberto Gil), Canibal (Ivete Sangalo), Todo dia era Dia de Índio (Tim Maia/Jorge Bemjor/Baby Consuelo), Índios (Legião Urbana), Baila Comigo (Rita Lee), Somos Todos Índios (Fagner), Os Brasiadas (Beth Carvalho), Maracá (Flávia Bittencourt). Sugerimos ainda: Canoa, Canoa (Simone), A Volta dos Trovões (Elba Ramalho), Saga da Amazônia (Elba Ramalho), Amor de Índio (Milton Nascimento), Berzzeguim (Gal Costa), Bugre (Ney Matogrosso), Essa Alegria (Elba Ramalho).

A riqueza histórica, poética e melódica da MPB, principalmente nos gêneros que guardam a ancestralidade africana e indígena se bem explorados metodologicamente, podem construir-se em uma vertente fértil para o enriquecimento do ensino de História. É necessário sublinhar que a práticas pedagógicas alicerçadas em linguagens mentais e produções de saberes históricos por parte dos alunos. Esse processo, quando bem conduzido, pode desencadear, conforme Duarte (2013), aprendizagens significativas, a saber:

> A música em sala de aula é importante no processo de aprendizagem, é fundamental para construção, em sala de aula, do conhecimento histórico revelado, principalmente à própria natureza da linguagem musical. Tal linguagem pode ser percebida única e exclusivamente em e mediante o tempo, alimentando-se de uma memória afetiva que se transforma em uma consciência musical no presente, facilitando as narrativas, as reflexões, as práticas ou interpretações históricas... Auxiliando na construção da consciência histórica das principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (DUARTE, 2013, p. 220).

Salientamos, portanto, a pertinência de aprendizagens significativas para o avanço de conquistas sociais, democráticas e humanas. Ainda sob essa ótica, nos referimos à interessante possibilidade de inserir atividades lúdicas no processo educativo. Esses encaminhamentos podem contribuir para que ocorra a aprendizagem da história por meio da música.

Considerações finais

Ao tomarmos a história e cultura dos povos indígenas como temática de nosso estudo, contribuímos, dessa forma, para a construção de políticas afirmativas no meio acadêmico, esperando que seus reflexos possam ser percebidos a curto e médio prazo, nas atividades

implementadas em espaços educativos. Ao trazer essa temática para o universo das discussões, acreditamos abrir e ampliar possibilidades interdisciplinares de promoção da igualdade, autonomia, diálogos interculturais, valorização da diversidade e construção da consciência histórica.

É imprescindível frisar que quando decidimos pela elaboração desse texto, a ideia inicial era suscitar discussões que viabilizassem a ampliação da Lei 11.645/2008. Na realidade queríamos aliar, em uma perspectiva interdisciplinar, atividades de valorização da história e cultura das populações indígenas aos conteúdos como nos saberes da Escola Básica. Para assegurar a sua presença inserimos a seguir, em nosso texto, interessante sugestão de conteúdos organizada por Silva (2012) para o estudo da temática indígena:

> O ponto de partida consiste na atualidade dos povos indígenas; ênfase na sócio diversidades indígenas; evidenciar a participação dos povos indígenas nos diversos momentos históricos; intercâmbios entre estudantes e os povos indígenas; apoio aos povos indígenas.(SILVA, 2012, p. 221-222).

Para que essa atitude seja possível é preciso identificação, articulação, consciência crítica e planejamento. É evidente que tendo em vista a amplitude e multidimensionalidade dos temas tratadas nesse texto, não foi possível abarcar todos os enfoques. Na prática, o grande desafio foi chamar a atenção para a pertinência da abordagem destes temas estratégicos e imprescindíveis para a compreensão da formação étnica e da contribuição indígena no processo sócio-histórico-cultural.

O fato de estarmos engajados às questões sobre o ensino de História nos permite questionamentos, teorizações e repensar das práticas. O desafio da construção de uma nova práxis nos instiga a novas experiências quanto ao ensino de história.

Em meio a uma sociedade plural, complexa, diversa e desigual, acreditamos que as universidades e as escolas básicas precisam, com urgência, constituírem-se em espaços socioculturais onde sejam planejadas práticas pedagógicas inovadoras, essenciais para eliminar ideologias, preconceitos, desigualdades sociais e discriminações étnicas. No trato pedagógico, a perspectiva de um olhar deve ser substituída, o mais rápido possível, pela perspectiva do múltiplo e coletivo, abrindo-se espaço para um ensino marcado por culturas, diversidades e transversalidades. Esse outro olhar para o processo educativo é o que permite interessantes oportunidades de relações humanas e de encontro de diferenças.

As práticas pedagógicas não podem ficar restritas a celebração, mas desencadear momentos de produção/crítica/circulação de ideias, atitudes, posturas, valores e conhecimentos que ensejem mudanças nos projetos Políticos Pedagógicos: inserção da diversidade "racial" e cultural nos currículos; parcerias com instituições sociais, órgãos governamentais, museus, bibliotecas, centros culturais, coordenadorias/secretarias de educação: elaboração/divulgação de vídeos educativos e, principalmente, cursos, oficinas, roda de conversas, seminários de formação inicial e continuada de professores.

Para o êxito do que se propõe, são fundamentais práticas pedagógicas investigativas, problematizadoras, críticas reflexivas que provam à igualdade de oportunidades, a autonomia responsável, a multiplicação de saberes, a cidadania e o desenvolvimento humano. As

discussões teóricas, sugestões e orientações didáticas que na nova realidade em acordo com Oliveira (2013, p.225):

> Relaciona o ensino de História a outras disciplinas (integrando, portanto o processo ensino-aprendizagem da referida disciplina), pode ser bastante enriquecedora, afinal, apostar na interdisciplinaridade é buscar novos enfoques para a educação, entendendo que esta pode ser vivenciada através de processos de diálogos e integração curricular.

A aprovação da lei 11.645/2008 traz a história e a cultura indígena para o rol das discussões. O seu advento coloca no centro de debates os conceitos de América, Brasil, índio, povos indígenas, segregação, "raça", etnia, identidade, diferença, racismo, pluralidade cultural, genocídio, diversidade, ancestralidade, patrimônio cultural indígena, reservas indígenas, cidadania, direitos humanos. Os dados revelados pelo censo de 2010, informações do IBGE e FUNAI podem tornar-se importantes subsídios para um estudo crítico e apurado das questões indígenas.

As abordagens ganham novas dimensões ultrapassando, inclusive, em alguns casos as fronteiras das disciplinas. No caso do ensino de História, o mesmo passa gradativamente a assumir novos contornos, o que requer novas práticas pedagógicas. No entendimento de Fonseca (2013, p.259),

> As metodologias de ensino, nestes tempos, exigem do professor permanente atualização, constante investigação e contínua diversificação das fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula, respeitando as especificidades de cada uma delas.

Dessa forma, disponibilizamos algumas reflexões, partilhamos experiências e sugerimos literatura, cinema e música como "linguagens alternativas", ou seja, vertentes férteis para um ensino criativo. Não tivemos a pretensão de esgotar as discussões. Enfim, a ideia é contribuir para garantir as Histórias e Culturas Indígenas no foco das abordagens e assim constituir um caminho alternativo para enriquecer e tornar atraente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de História.

Referências

ABUD, Kátia Maria. *et. al.* (Org). **Ensino de história**: ideias em ação. São Paulo: Cengage, 2010.

_____. Registros e representações do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos Cedes**. v. 25, n. 67. Campinas: Unicamp, set/dez. 2005, p. 309-317.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU/FAPING, 2011, p. 131-153.

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

_____. Identidades e Ensino de História do Brasil. In: CARRETEIRO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria F. (Orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.p.33-52.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Org). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et. al. (Org). **Ensino de história:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010, p. 151-168.

_____. A temática indígena no ensino de história: possibilidades para diálogo interculturais? In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs). **Perspectivas do ensino de história:** Ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: UFU/FAPING, 2011, p. 295-304.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** História, direitos e cidadania. São Paulo: Claroenigma, 2012.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. Música e construção do conhecimento histórico em aula. In: SILVA, Marcos (Org). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013, p. 207-220.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÕN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** São Paulo: Contexto, 2011.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidades:** a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

MEDEIROS, Juliana Schneider; MELO, Karina Moreira Ribeiro Silva; DORNELLES, Soraia Salles. Subsídios para a aplicação da lei 11.645: povos indígenas na história do Brasil. In: SILVA, Adriana Fraga *et. al*. (Org). **Ensino de história no conesul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Jaguarão: ANPUH, 2013, p. 205-220.

MEIRELLES, Lídia Maria. A temática indígena no ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org). **Perspectivas do ensino de história:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: UFU/FAPING, 2011, p. 285-294.

MISKELL, Peter. Os historiadores e o cinema. In: LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Philipp Cols. História: **Introdução ao ensino e à prática.** Porto Alegre: Penso/Artmed, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Ensino de história: descaminhos na construção de um objeto de pesquisa. SILVA, Cristiane BERETA; Zamboni, Ernesta. (Org). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: CRN, 2013, p. 299-244.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Desafios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. In: JORNADA NACIONAL DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS DE SABERES, 14., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2012.

_____. História e cultura afro-brasileira subsídios para a prática docente**. Revista Latino Americana de História.** Formação de professores de história. São Leopoldo: UNISINOS, 2013, p. 171-192. Edição Especial.

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, experiências e desafios com base na lei 11.645/2008. **História hoje.** São Paulo: v. 1. n. 2. 2012, p. 213-228.

SILVA, Marcos (Org). **História**: que ensino é esse? Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Giovani José. Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 133-154.

_____. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa T. **Ensino (D)E História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 21-46.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador:** D. Pedro II um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TERRA, Antonia. **Uma nova ótica sobre a história indígena no ensino de história.** São Paulo: Nova Escola, 2014, p. 68-70.

ZARTH, Paulo Afonso. O retorno das etnias no ensino de história: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et.al*. Org). **Ensino de história: Desafios contemporâneos.** Porto Alegre: ANPUH 2010, p. 117-134.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 01 de setembro de 2015
Aceito em 03 de setembro de 2015

DOI 10.5216/o.v15i1.34723

Telenovela: um elemento do cotidiano como fonte de aprendizagem histórica

*Júlia Silveira Matos**
*Elisabete Zimmer Ferreira***

Resumo: Realizamos uma pesquisa exploratória com o objetivo de analisar a telenovela "Gabriela" como um elemento massificador de aprendizagem histórica em relação à temática coronelismo/clientelismo. Utilizamos o estudo de casos múltiplos como método, sustentado nas técnicas de entrevista e de analise de conteúdo. Obtivemos a construção dos seguintes saberes: 1) Poder, mando e submissão, 2) O coronel e sua gente, 3) Fragmentação do sistema, 4) Violência, 5) Política: clientelismo e alianças. Concluímos que os saberes construídos mostraram-se interligados nas falas dos participantes, com especial destaque ao mando e à questão eleitoral. Além disso, os participantes compreenderam a telenovela como uma representação do passado, entenderam as diferenças temporais entre o presente e as cenas exibidas em Gabriela e processaram as operações mentais da experiência, interpretação e orientação.

Palavras-chave: Telenovela; aprendizagem histórica; coronelismo; clientelismo.

*Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.
E-mail: jul_matos@hotmail.com

**Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.
E-mail: elisabetezimmer@yahoo.com.br

Soap Opera: A Component of Everyday Life as a Source of Learning History

Abstract: We conducted an exploratory study aiming at analyzing the soap opera Gabriela as an element of widespread learning of History regarding the issues of colonelism and clientelism. We used multiple case-studies as a method, which has been based on interview techniques and content analysis. We identified the following construction of knowledge: 1) Power, command, and submission; 2) The Colonel and his men; 3) System fragmentation; 4) Violence; and 5) Politics: clientelism and alliances. We concluded that such constructed knowledge is interconnected in the participants' speeches, with special emphasis on command and the electoral issue. In addition, the participants viewed the soap opera as a representation of the past. Thus, they have understood the temporal differences between the present and the scenes showed in Gabriela and processed mental operations of experience, interpretation, and orientation.

Keywords: Soap opera; historical learning; coronelismo; clientelism.

Telenovela: un elemento del cotidiano como fuente de aprendizaje histórico

Resumen: Realizamos una investigación exploratorio con el objetivo de analizar la telenovela "Gabriela" como un elemento de masificar el aprendizaje histórico en relación a la temática caciquismo/ clientelismo. Utilizamos el estudio de casos múltiples como método, sustentado en las técnicas de entrevista y de análisis de contenido. Obtuvimos la construcción de los siguientes conocimientos: 1) Poder, mando y sumisión, 2) El coronel y sus hombres, 3) La fragmentación del sistema, 4) Violencia, 5) Política: clientelismo y alianzas. Llegamos a la conclusión de que los conocimientos construidos se mostraron interconectados en los discursos de los participantes, con especial énfasis en el mando y en la cuestión electoral. Además, los participantes comprendieron la telenovela como una representación del pasado, entendieron las diferencias temporales entre el presente y las escenas exhibidas en Gabriela y procesaron las operaciones mentales de la experiencia, la interpretación y orientación.

Palabras-clave: Telenovela; aprendizaje histórico; caciquismo; clientelismo.

Introdução

A televisão foi trazida para o Brasil em 1950, pelo jornalista Assis Chateaubriand. Desde então ela ganhou tanta popularidade que hoje está presente em 97,2% dos lares brasileiros (IBGE, 2013). Sua presença nas residências brasileiras está respaldada pela lei 8009/90, que declara o televisor como bem impenhorável, visto como meio de divulgação de cultura e educação (BRASIL, 1990). Dentre a programação televisiva estão as telenovelas com grande popularidade na América Latina (TONON, 2005). São elementos constantes de discussão entre a população telespectadora.

Diante dessa premissa, nesta pesquisa, objetivamos analisar a telenovela "Gabriela" como elemento massificador de aprendizagem histórica no que tange à temática coronelismo/clientelismo, pois consideramos que a educação histórica se processa em diferentes instâncias: a acadêmica e de circulação massiva, sendo que nosso objeto se inscreve nesta última.

Em relação à especificidade do conhecimento, um dos primeiros pontos defendidos por Rüsen é que a história não é unicamente propriedade do sistema escolar e, como tal, não se finda nesse espaço, mesmo que tenha nele seu lugar de referência (MARTINS, 2012). Portanto, a aprendizagem histórica se processa mediante três fatores: o primeiro diz respeito à consciência histórica surgida no cotidiano, na práxis da vida, regida pela cultura do indivíduo, fato já discutido; o segundo relaciona-se com a historiografia, ou seja, o modo como as informações dos eventos históricos inscritos na mente dos homens é transformada em história oficial o que envolve métodos de pesquisa, referenciais teóricos, argumentação e narrativa; o terceiro fator é o próprio sistema escolar e como se ensina história (MARTINS, 2012).

Nessa perspectiva, ainda é preciso considerar que a consciência histórica é intrínseca ao ser humano. Logo, é preciso acolher o que é pré-cognitivo para que operem formações históricas de sentido, bem como o aprendizado histórico. É nesse ponto que surgem os modelos interpretativos da consciência histórica classificando de forma sensitiva e pré - racional as informações. Isso produz as primeiras orientações na história, as quais em consonância as experiências de vida e sua racionalização são desenvolvidas de forma parcialmente consciente (RÜSEN, 2012).

Assim, pautamos nossa pesquisa na narrativa histórica construída pelos telespectadores da telenovela "Gabriela", pois a forma de linguagem que os sujeitos expressam consciência histórica e essa realiza sua função de orientação no tempo é a narração (RÜSEN, 2010). Logo, a narrativa histórica é uma operação mental constitutiva, na qual particularidade e processualidade são especificadas, demonstrando a construção de sentido sobre a experiência do tempo (RÜSEN, 2010).

Posto isso, salientamos que o aprendizado histórico surge na narrativa histórica, quando as operações mentais da experiência, da interpretação e da orientação são realizadas. Situação em que a história é apontada como responsável pela orientação cultural na vida prática dos sujeitos.

Considerações teórico-metodológicas

Realizamos uma pesquisa exploratória, apoiada nos pressupostos da Teoria social e crítica da comunicação de massas, que versa sobre a transmissão de uma mensagem produzida pelo emissor e sua decodificação pelo receptor (THOMPSON, 2009a).

A pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar maior conhecimento a respeito de um evento, assim tem maior aplicabilidade quando o tema explorado é pouco conhecido, o que inviabiliza a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008).

Utilizamos como metodologia o estudo de casos múltiplos, que obedece à lógica da replicação, evidenciando os fenômenos pelos quais a aprendizagem histórica se processa, visando a observar além da trajetória e da repercussão de seus fenômenos, seus efeitos em todo seu contexto (MARTINS, 2008; YIN, 2011).

Para ao estudo de caso foi selecionada uma amostra que atendeu aos seguintes critérios: 1) Ambos os sexos; 2) Estar em condições de interagir com a pesquisadora; 3) Ter sido telespectador da telenovela "Gabriela"; 4) Estar fora dos recintos formais de educação histórica, tendo, portanto, como principal fonte de aprendizagem o conteúdo exibido nas cenas da telenovela; 5) Ter algum vínculo com o ambiente hospitalar, pois foi nesse espaço que surgiram os diálogos que apontaram para a possibilidade da educação histórica por meio de telenovela.

Para a coleta os dados, realizamos entrevistas com os participantes, que foram agendadas por telefone e realizadas em domicílio conforme a disponibilidade de cada um. Os preceitos éticos foram preservados, bem como o sigilo da identidade dos participantes, motivo pelo qual suas narrativas foram identificadas com nomes de pedras preciosas.

As entrevistas foram analisadas conforme a técnica da análise de conteúdo, que pressupõe três fases (BARDIN, 2011). Na primeira fase, preparamos o material, transcrevemos e lemos as entrevistas, momento em que constituímos o arcabouço documental.

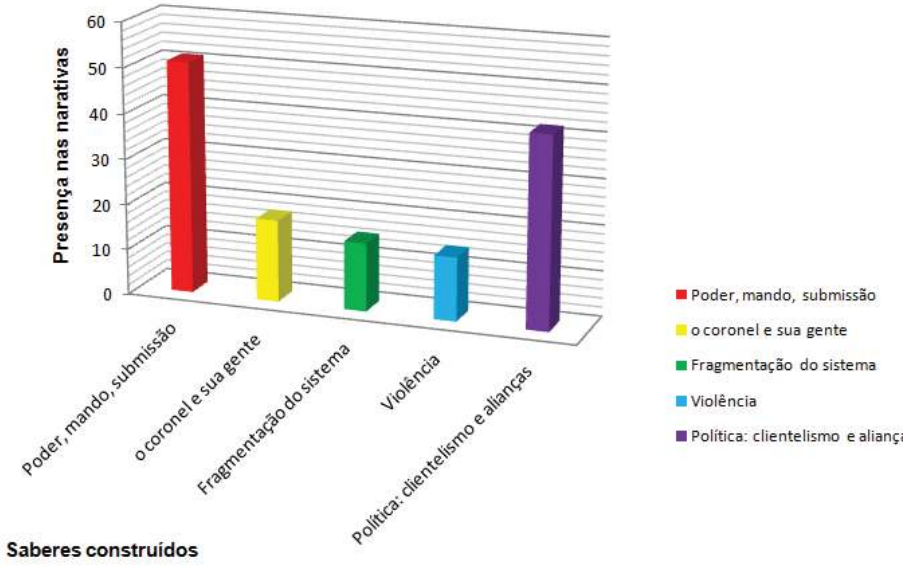
Na segunda fase, procedemos à marcação e extração das unidades de referências nas narrativas, ou seja, afirmações que estivessem relacionadas ao sistema coronelístico e, principalmente, às três dimensões da aprendizagem histórica (experiência, interpretação e orientação). Posteriormente, os extratos das narrativas foram agrupadas em categorias a fim de delinear a aprendizagem histórica dos participantes tendo como referência a telenovela "Gabriela".

Na terceira, interpretamos os dados obtidos mediante a análise das categorias elencadas, pautadas em três pontos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento dos fatos históricos apresentados na telenovela. O segundo, à correlação que o respondente fazia entre os fatos históricos apresentados na telenovela e o contexto de produção e exibição da mesma, considerando os pressupostos da teoria social e crítica de comunicação de massa. O terceiro trata da correlação que os participantes fizeram entre as cenas da telenovela, os saberes que construíram e a aplicação destes em suas vidas práticas, o que possibilitou verificar a hipótese da telenovela "Gabriela" como um agente promotor de aprendizagem histórica.

Resultados e discussão

A menção aos personagens e à história de cada um deles nas narrativas dos participantes permitiu extrair as unidades de referência que evidenciaram os saberes construídos pelos participantes por meio do acompanhamento sequencial e regular dos capítulos da telenovela "Gabriela". Os saberes obtidos foram: 1) Poder, mando e submissão, 2) O coronel e sua gente, 3) Fragmentação do sistema, 4) Violência, 5) Política: clientelismo e alianças. Esses saberes foram ilustrados em sua totalidade no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Saberes construídos, evidenciando aprendizagem da temática coronelismo/ clientelismo na narrativa dos participantes, Rio Grande – RS, 2014.

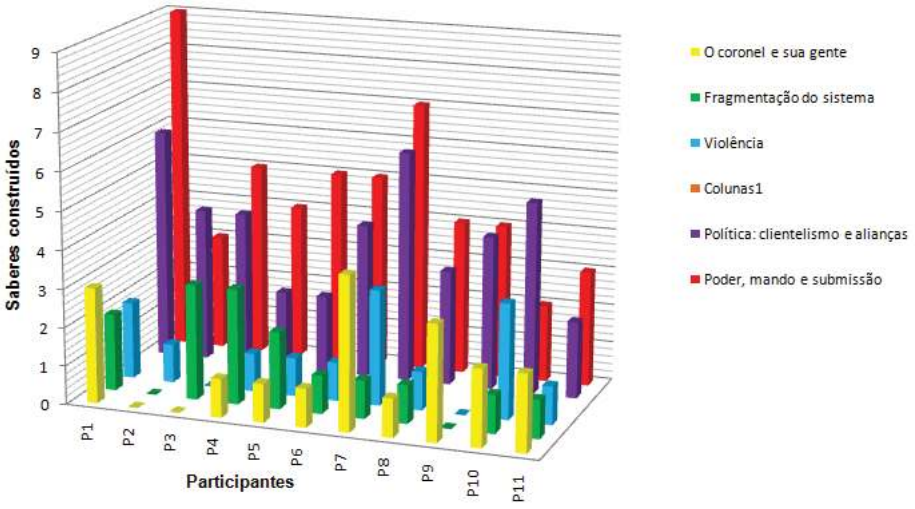


Contudo, ao se tratar de aprendizagem histórica é relevante salientar que o processo não é uniforme para todos, como bem mostrou nossa pesquisa. Sobre os processos de aprendizagem histórica, Jörn Rüsen, ao citar Schörken, afirma que "trata-se de 'processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência', 'que geralmente encontram-se 'por trás' dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz', de 'atos' mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História" (SCHÖRKEN *apud* RÜSEN, 2010a, p. 42). Nessa citação, o autor se referiu especificamente à didática da história ou da História mediada didaticamente. Entretanto, apesar de nosso objeto de pesquisa não se tratar de uma experiência realizada em ambientes de escolarização, apreendemos a telenovela como um meio pelo qual a História pode ser mediada didaticamente, ou seja, meio pelo qual a História ou mais especificamente um "tipo de narrativa ou literacia da História" é e pode ser transmitida.

Portanto, a partir da experiência televisiva, os telespectadores estruturam seus processos de pensamento e consciência sobre os fatos e conceitos representados na trama

novelística. Aqui apresentamos o conceito de literacia histórica como um processo de letramento histórico que acompanha os sujeitos letrados para além da experiência escolar, pois o autor da telenovela apresenta na trama sua compreensão do passado e mais do que isso, a forma pela qual se apropria desse passado para pensar um objeto que estabelecerá diálogos com o público e, portanto, uma utilidade prática da História para a vida. Dessa forma, ilustramos também num gráfico comparativo a construção individual dos saberes históricos, orientados na telenovela "Gabriela", de cada um dos participantes.

Gráfico 2 – Saberes construídos, evidenciando aprendizagem individual da temática coronelismo/ clientelismo Rio Grande – RS, 2014.



Podemos perceber nas falas que, apesar dos temas da telenovela não terem sido apresentados aos telespectadores centrados em discussões historiográficas, o diálogo se estabelece de forma não fundamentada entre o aprendido e a historiografia. Ou seja, os telespectadores da telenovela não sabem quais foram os marcos de fundamentação do autor de "Gabriela" para veicular tais conceitos e ideias, apenas apreendem o sentido dos temas como se os mesmos fossem definitivos e históricos. Esse fenômeno, experienciado nas narrativas dos sujeitos, nos demonstra que eles próprios construíram sentido sobre o passado a partir da recepção televisiva e, com isso, aprenderam história. Pois, segundo Rüsen (2010a, p. 43): "o aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para a tal narrativa surgem e se desenvolvem".

Ao expressarem em suas narrativas os sentidos dados sobre suas experiências no tempo, construída a partir da mediação da telenovela, percebemos seus processos de aprendizado e como para cada sujeito se constitui de forma diferente. Nesse sentido, apesar dos entrevistados perceberem a telenovela como uma ficção, entenderam o conteúdo histórico do tema discutido.

Observamos também que as unidades de referência construídas em caráter de unanimidade pelos telespectadores categorizadas em "Coronelismo/Clientelismo" foram: mando, poder e submissão, e, Política: clientelismo e alianças. Também se percebeu recorrência nas narrativas estudadas sobre: violência, fragmentação do sistema e o próprio coronel e sua gente.

Portanto, percebemos que apesar de não terem recebido seus aprendizados em um espaço de escolarização, suas falas apresentaram conceitos e motes de diálogo com a historiografia sobre coronelismo no Brasil. Assim, elencamos na sequência alguns dos extratos das narrativas dos participantes, como forma de demonstrar seu processo de aprendizagem.

Poder, mando, submissão

Nas narrativas dos participantes, observamos a construção de um saber coletivo relacionando coronelismo ao mando, sendo este diretamente interligado ao poder que os coronéis exerciam em suas regiões, bem como a submissão da população que habitava os nichos sob seu domínio. Observamos também que esta foi a categoria mais presente nas narrativas, estando intimamente ligada a outras categorias presentes nas falas dos participantes.

> Em cidades pequenas onde o poder é muito grande, o poder é muito aflorado, onde o estado não manda tanto, existem as leis. É o coronel que assume as responsabilidades e vai mandar como se fosse o dono da cidade. Ele é aquele antigo senhor de escravos ou o dono de terras, que acaba mandando no juiz, no delegado. Ele é o dono da cidade. (TURMALINA, 2013, grifo nosso).

Percebemos que a participante demonstrou o conhecimento de uma estrutura governamental e de um sistema de leis, mas afirmam que quem mandava em regiões pequenas era o coronel. Turmalina explicou que o coronel mandava porque o estado não se fazia presente nessas localidades. Quanto à aprendizagem, destacamos que apesar de não estar presente nessa fala, houve um distanciamento temporal, pois em outro momento a participante afirmou que a telenovela representava um tempo diferente do atual. Logo, a participante percebeu a diferença temporal entre a atualidade e a trama novelística, o que demonstrou a realização da operação mental da experiência, pressupondo que o sujeito possa olhar o passado diferenciando-o do presente (RÜSEN, 2010, p. 59).

Citrino, por sua vez, relatou:

> O coronelismo, naquela época, foi um sistema de mando visível. Eu me lembro do Amâncio, do Ramiro, do Jesuíno. Eles praticavam a força, tinham dinheiro e poder, principalmente poder, e aquele que apresentava mais conquistas era superior aos outros. (CITRINO, 2013, grifo nosso).

Ambos apontaram que o mando era exercido sobre toda a população, atingindo todos os indivíduos da sociedade. De acordo com Citrino, um coronel podia exercer o mando também sobre os outros coronéis, o que acontecia em função das conquistas desse coronel. Essa proposição nos levou a inferir que os participantes perceberam a existência de uma hierarquia

clara no sistema coronelista, se estendendo também sobre os próprios coronéis. A percepção dos participantes evidenciou a apreensão do conteúdo, o que, segundo Rüsen (2010), revela a realização da operação mental da experiência, uma vez que essa se traduz pela capacidade que os sujeitos têm de ter experiências temporais.

Assim, as cenas da telenovela se colocaram como o fato experenciado, pois segundo Thompson (2009b), os personagens tornam-se referências comuns para os telespectadores que podem não ter interagido entre si, mas partilharam, por meio de uma cultura mediada, de uma experiência comum e da memória coletiva, que no caso é a própria situação da hierarquia do mando.

O coronel e sua gente

Os participantes da pesquisa demonstraram saber histórico construído a respeito do próprio coronel e da sua gente. A primeira construção sobre o coronel que apareceu nas narrativas debruçou-se sobre o título do coronel.

> O coronel Ramiro Bastos era o grande coronel e tinha também o Dr. Mundinho Falcão, acontece que eles eram rivais um do outro, mas o Mundinho não era coronel. Só que o coronel é quem mandava na cidade. O Mundinho era diferente do Ramiro, ele veio do Rio de Janeiro, tinha inteligência e poder. O Ramiro não tinha poder, quer dizer só na cidade onde ele morava. Ele era bem dizer uma pessoa ignorante. Era coronel porque ele comprou o nome de coronel. (PÉROLA, 2013, grifo nosso).

Observamos que Pérola manteve uma forte ligação com a telenovela em sua narrativa histórica e nesse ponto surgiu a questão do título de coronel. Inicialmente, Pérola lembrou que o coronel Ramiro (personagem) tinha um rival (Dr. Mundinho) e que ele não era coronel. De acordo com Pérola, o coronel era o mandante da região tendo poder sobre o local, enquanto seu rival era um jovem que apesar de não ter o título de coronel teria poder até mesmo superior ao do coronel devido a sua inteligência.

Pérola pontuou um fato do período coronelista: as rivalidades políticas. Podemos destacar que a experiência da participante por meio da telenovela lhe proporcionou uma reflexão a respeito do poder do coronel, evidente na fala: "O Ramiro não tinha poder, quer dizer só na cidade onde ele morava", pois nessa fala Pérola demonstrou sua interpretação sobre o alcance do poder do coronel, entendendo que mesmo no passado, o poder do coronel estava circunscrito a uma determinada zona, não tendo alcance em outras. Esse entendimento sobre o passado mobilizou uma ressignificação dos fatos do presente por meio da redução temporal entre presente, passado e futuro, ou seja, a operação mental da interpretação (RÜSEN, 2010), que pode incidir sobre a percepção da política na atualidade.

A participante comentou que o título de coronel foi comprado. De fato, o termo coronel usado como identificação para alguns dos personagens na telenovela remeteu ao exposto pela historiografia, ou seja, o termo veio do período imperial quando era utilizado por latifundiários que haviam conquistado a patente por integrarem a guarda nacional. Porém, na república, os

coronéis deixaram de ser militares para serem patentes de integrantes das oligarquias, que agrupadas passaram a dominar a política no período da primeira república lançando mão de artimanhas como clientelismo e relações de compadrio (BARBALHO, 2007).

A partir disso, podemos entender que Pérola estabeleceu a construção de conhecimento a partir da visão dos capítulos da telenovela, porém a mensagem posta no enredo da telenovela foi decodificada e acrescida de conhecimentos prévios da participante, acréscimo e interpretação essas que parecem estar intrinsecamente ligados à sua cultura, ou seja, motivados no seu presente, pois a forma de aquisição do título de coronel não foi mencionada na telenovela.

Outro fato importante a ser salientado em relação à aprendizagem histórica de Pérola está na interpretação do conteúdo veiculado na telenovela, que se deu em parte à atenção dispensada por ela ao assistir aos capítulos de "Gabriela" (THOMPSON, 2009a). Pérola demonstrou atenção ao título de coronel, bem como apresentou a construção de saberes relacionados à forma com que a designação de coronel foi adotada pelos sujeitos que foram figuras ativas do sistema coronelista. Isso evidenciou a realização em suas narrativas da operação mental da experiência, que trata da integração entre presente e passado, demonstrado pela interpretação e conclusão acerca do título de coronel.

Diante disso, é importante frisar que tanto a aprendizagem histórica como a consciência histórica estão intrinsecamente ligadas à cultura histórica dos participantes, sendo seu aprendizado histórico também determinado por pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses dos mesmos (RÜSEN, 2010). Os pontos de vista podem ser observados como responsáveis pela apreensão do conteúdo, pela interpretação e orientação, e, em se tratando da titulação do coronel, infere-se que houve um ponto desencadeador que chamou a atenção de Pérola para esse conteúdo.

A organização parental do coronel também era observada, conforme se apresenta nas narrativas a seguir:

> **Havia a necessidade de ter filhos, principalmente o filho homem, para ter um herdeiro masculino e continuar perpetuando o nome da família**. Essa parte era muito cobrada e como ninguém nunca colocava quem era o infértil, se era o homem ou a mulher, a culpa caia em cima da mulher, mesmo que o casal tivesse filhas, a culpa ainda seria da mulher. (CITRINO, 2013, grifo nosso).

Citrino salientou a necessidade que o coronel tinha de ter filhos. Se pensarmos nos relatos de Queiróz (1975), entenderemos o saber construído por Citrino, pois os filhos estavam alocados o mais próximo do coronel em sua relação de parentesco. Logo, a família também fazia parte de sua gente. Na hierarquização da família, o próprio coronel ocupava o lugar mais alto da pirâmide e era imediatamente seguido por seus familiares, pois tinha um legado pessoal que deveria ser deixado a alguém quando ele não pudesse mais exercer suas atividades. Desse modo, construía-se a necessidade de um herdeiro, um varão, que pudesse dar continuidade ao seu legado, já escolhido pelo próprio coronel a fim de evitar a fragmentação dos parentes, por rivalidades em função do mando.

Seguindo a lógica do entendimento da formação da família do coronel, o extrato a seguir destacou a presença de outros elementos dos parentes:

> **Era um grupo de coronéis, onde se tinha o chefão principal, depois os mais próximos a ele que também eram dominantes e depois tinham aqueles que eram mais afastados e que não vou me lembrar o nome,** mas eram mais frágeis. Eu lembro também de um coronel que se submetia ao coronel Ramiro, mas ele já tinha ideias contrárias (referência ao coronel Altino), eu não lembro com clareza as situações, mas sei que existia uma fragmentação. (ÁGATA, 2013, grifo nosso).

Observamos que Ágata percebeu que parte dos parentes era construída pelos amigos do coronel, que podiam ser muito próximos ou mais afastados dele. Esses amigos mais próximos eram outros coronéis da região e alguns comerciantes que ocupariam a faixa intermediária da pirâmide, enquanto os integrantes mais afastados seriam os sitiantes e agregados, que estariam na base da mesma pirâmide (QUEIRÓZ, 1975).

Ágata mencionou as diferenças de interesse dentro da própria família. Isso demonstrou a aprendizagem sobre as possibilidades de rivalidades internas, assunto discutido por Queiróz (1975), podendo ser responsáveis por rupturas dentro das casas.

Notamos que as narrativas destacaram a apreensão do conteúdo a respeito dos familiares do coronel, compreendendo os personagens como figuras de um passado. Portanto, os participantes realizaram a operação mental da experiência de interpretação, pois conseguiram fazer a leitura dos papéis sociais dos personagens, bem como identificar a diferença em sua postura de ação, fato que foi mais bem evidenciado na próxima narrativa, visto que mostrou uma ligação com o presente.

> [...] a gente vê a evolução da sociedade, as guerras, as lutas que as pessoas têm para ter um pouco de humanidade, mas nunca a gente perde **essa questão do coronelismo, do mando, é cultural.** Primeiro a gente foi súdito de reis, depois foi **apadrinhado do coronel**. Se tu fores (*sic*) ver na cidade e observar a prefeitura, verás **cargos de comissão**. Tem o amigo do fulaninho que consegue sempre ascender. Isso a gente viu na novela e continua vendo nos dias de hoje, são os **favorecimentos**. (TURMALINA, 2013, grifo nosso).

Turmalina compreendeu a formação dos parentescos e apresentou uma reconstrução histórica, na qual destacou os apadrinhamentos. A participante foi além da apreensão do conteúdo, pois conseguiu fazer uma integração entre presente e passado ao destacar fatos da atualidade dando uma significação de peso ao passado. Logo, expressou as operações mentais da experiência, interpretação e orientação pressupostas por Rüsen (2010), que conferem sentido ao passado, determinando sua aplicabilidade na vida prática.

Outro ponto a ser pensado é que Turmalina abordou o uso da proximidade com o mandante como um fato recorrente, como uma permanência desse passado, quase como uma regra. Percebemos na fala de Turmalina a formação de sentido exemplar, pois ela relacionou a experiência passada a experiências que permaneceram na atualidade, o que na visão ruseniana significa correlacionar experiências a ponto de reconhecê-las como uma regra abrangente, relacionável a casos análogos que venham a ocorrer tanto em situações de vida cotidiana, quanto em situações de vida futura (RÜSEN, 2012).

As narrativas envolvendo o coronel e sua família mostraram as operações mentais da experiência, interpretação e orientação, pois os participantes conseguiram aprender

conteúdos como: o título do coronel, a forma de construção e hierarquização dos parentescos. Essa construção de saberes esteve suportada na experiência coletiva contida na história de cada personagem, pois eles, de alguma forma, despertaram um padrão de identificação com os participantes (THOMPSON, 2009a) ou responderam seus questionamentos (RÜSEN, 2010).

Fragmentação do sistema

Com relação ao sistema coronelista, antes de analisarmos os saberes construídos pelos participantes, precisamos considerar que Leal (2012) sustentou que o sistema coronelista teria se mantido até a contemporaneidade por haver sofrido marchas e contramarchas, fator que seria responsável por uma nova relação de compromissos. Contudo, pensar nisso seria uma incoerência da parte de Leal, pois para Carvalho (2012), a sociedade já havia sofrido mudanças de cunho demográfico, o que inviabilizaria a manutenção do sistema coronelístico nos moldes tradicionais (PIERANTI, 2008). Tendo isso em mente, podemos partir para a análise das narrativas dos participantes.

> O **coronelismo terminou**, porque se tu fores *(sic)* ver **não tem mais coronéis, mas isso ainda ocorre.** Por exemplo: hoje em dia nós temos a Dilma que é uma representação do Lula, porque o ex-presidente trouxe mudanças, que seguem um pouco a linha da direita. **Ele teve que se vincular à linha da direita para poder se eleger, então isso foi troca, também como foi relacionado com o Mundinho Falcão.** O Lula se aliou à direita, formada por grandes poderosos. Foi o mesmo que o Mundinho fez: cooptou os coronéis que eram favoráveis ao Ramiro Bastos e acabou se dando bem, se elegendo, claro que de uma forma diferenciada porque o tempo é outro, o espaço é outro, com acesso à informação, porque é um período diferente, mas a essência é a mesma... Hoje é assim, um se alia a outro em troca de favores, um exemplo disso é que quem está em cargo de confiança ganha, às vezes, quatro vezes mais que os outros para ser os olhos e ouvidos de quem manda. Aqui, na prefeitura, é assim. (GRANADA, 2013, grifo nosso).

Observa-se na fala de Granada o conhecimento sobre o fim do coronelismo, posto nas seguintes expressões: "coronelismo terminou", "não tem mais coronéis", demonstrando a ruptura com o sistema coronelista (aqui entendido como o passado), o que segundo Rüsen (2010) evidencia uma aprendizagem histórica crítica.

Todavia, na fala de Granada foi evidenciada a redução de tempo entre o passado e o presente por meio da concepção de um todo temporal, segundo Rüsen (2010). Pela expressão "mas isso ainda ocorre. Por exemplo: hoje em dia nós temos a Dilma que é uma representação do Lula, porque o ex-presidente trouxe mudanças, que seguem um pouco a linha da direita", por meio da qual Granada, conforme Rüsen (2010) realizou sua interpretação do passado e sua orientação para a vida prática. Foi nesse momento que revelou uma consciência histórica genética, pois ressignificou a história. Os modelos culturais e de vida sofreram mudanças a fim de se manter. Com isso, orientou-se para o convívio em sociedade, demonstrando a aceitação de distintos pontos de vista em prol do desenvolvimento comum (RÜSEN, 2010).

É preciso salientar também a interpretação dos participantes a respeito da reconstrução histórica mostrada na telenovela, ou seja, da narrativa histórica que a telenovela representou, pois ela é o instrumento adotado como massificador da aprendizagem histórica.

> O Mundinho veio de uma cidade grande com outra visão e então se deparou com uma cidade à moda antiga. Ele quer mudanças, não aceita o que o coronel vinha impondo na cidade, aquelas leis absurdas e nem era lei, era o mando mesmo. Então, eu entendi que no fim **haveria mudanças com a morte do Ramiro, devagar, mas haveria**. **Alguns coronéis iam ser contra** as leis que o Mundinho lançaria. As decisões que ele ia tomar porque iam ser diferentes do eles tinham vivido, **mas ia acontecer muita coisa ainda.** (ZIRCÔNIA, 2013, grifo nosso).

Zircônia construiu um aprendizado que compreendeu o personagem Ramiro como o representante máximo do coronelismo, o mando estava inserido nesse saber como uma de suas artimanhas. Sendo assim, o momento de sua morte foi interpretado como o fim do sistema coronelista. Nesse ponto é importante salientar, que na narrativa de "Gabriela" não foi pontuada a questão do golpe de estado de 1930, evento apontado por Pieranti (2008) como responsável pelo fim do sistema coronelista e da política dos governadores.

Diante da premissa, entendemos que a apreensão do conteúdo exibido em "Gabriela", tal qual a interpretação realizada pela participante, foi condizente. Desse modo, podemos considerar sua narrativa como evidência da aprendizagem histórica, pois "com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo" (RÜSEN, 2010, p. 43). Ou seja, o aprendizado histórico é o processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo, experiência que foi manifestada nas cenas da telenovela e que teve sua construção de sentido revelada na fala de Zircônia.

Classificamos sua consciência histórica como genética, pois ficou evidente a apreensão acerca das transformações dos modelos culturais no que tange a experiência do tempo, bem como a aceitação de pontos de vista distintos relacionados à significação histórica, tal qual foi pontuado por Rüsen (2010).

Violência

Ao pensarmos em coronelismo não podemos deixar de mencionar a violência, que pode ser entendida como uma ação física praticada de forma deliberada por um indivíduo ou mais indivíduos sobre um ou mais indivíduos com a finalidade de afrontar ou mesmo eliminar a vítima (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Posto isso, podemos afirmar que a violência se edificou como um artifício de grande expressividade no coronelismo, sendo instituída nas relações cotidianas e manifestando-se nas várias dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade (SILVA, 2010).

Observamos que as participantes Jade e Ágata, de imediato, identificaram a figura central do coronel como o mandante da região.

> **A violência era usada para tudo**. No primeiro capítulo mostra uma família que morava na terra e eles chegaram, tiraram, mataram e tomaram a terra e já se colocaram. E então, começa a crescer aquela sociedade **e um, que tem mais força, passa a mandar ali.** Eles **também usavam a violência para impor a lei, só que a lei era do próprio corone**l. (JADE, 2013, grifo nosso).

Jade afirmou que a violência era usada para tudo, principalmente como forma de manter o poder de mando do coronel, saber que está de acordo com a historiografia, pois tanto a violência, quanto os atos de crueldade e as práticas clientelistas foram artimanhas dos coronéis para exercer seu poder de mando (QUEIROZ, 1975).

Já para Ágata: "Se **o coronel queria alguma coisa não tinha o que impedisse**, **tu tinha *(sic)* que ceder** de alguma forma ou tu morria, porque era assim que funcionava, pela **questão da violência**" (ÁGATA, ano, grifo nosso). Ágata entendeu que não havia nada que impedisse o coronel de realizar sua vontade e para isso ele lançava mão da violência, sendo que seu entendimento complementou a ideia de total domínio da situação lançada por Jade anteriormente. O coronel era a própria lei, ou seja, nas regiões de sua atuação, a lei era o desejo do coronel, sendo as penalidades somente aplicadas em conformidade com a sua vontade.

Nas falas das participantes notamos a construção de saber por meio da experiência com o passado, ou seja, as participantes aprenderam o conteúdo histórico. No entanto, o conteúdo aprendido não passou pela fase da interpretação, pela qual seria estabelecida uma ligação com o presente. Com isso podemos dizer que sua aprendizagem não teve um efeito prático, pois, sem realizar a operação mental da interpretação, não se realiza a operação mental da orientação, que prevê uma ação na vida prática (RÜSEN, 2010).

A lógica da violência relacionada à posse da terra foi seguida pelos participantes Citrino e Ônix:

> Os coronéis, mesmo sem achar uma terra sem dono, em várias ocasiões, obrigavam **as pessoas a ceder a terra. Caso não cedessem, toda a família era exterminada** . (CITRINO, 2013, grifo nosso).

> A terra era um grande problema, naquela época era conquistada por meio de lutas, barganhas**. Tinha latifundiários e empregados, que eram colocados na ponta de uma parte de terra e os latifundiários compravam a terra por ninharia das pessoas para forçá-las a sair**. Então, o que se via era o latifundiário empurrando o mais pobre para fora do terreno, com um convite particular, sair ou sair. **Por eu ter morado para fora, eu conheço bem essa parte da terra**. A quantidade de campo não era conhecida ao todo, não se tinha uma base de distância, mas era **o desejo de obter esse campo que fazia aumentar as propriedades,** quanto mais, melhor. **Hoje, aquele espaço não é importante ou interessante para os filhos e parentes de quem o conquistou, pois, geralmente, não se sabe como lidar com ele. Acaba sendo vendido ou deixado de lado**. Essa novela teve tantos anos e até hoje isso existe. (ÔNIX, 2013, grifo nosso).

Ambos os participantes entenderam que a terra era o bem maior do período coronelista, fato que está de acordo com a economia agrária da época. Eles entenderam que a terra era conquistada de forma violenta, edificando seus saberes em torno dos casos de expropriação. Citrino destacou o fato das famílias abandonarem suas terras como forma de preservar

suas vidas, enquanto Ônix acrescentou o caso de compras forçadas. Para Ônix, as pequenas propriedades lindeiras aos latifúndios eram engolidas pelos latifundiários por meio de vendas obrigadas, que tinham como pagamento quantias irrisórias.

Ônix acrescentou em sua narrativa que seu conhecimento teve como base sua experiência de vida no meio rural, revelando que para o habitante do campo era importante adquirir grandes quantidades de terra. Observamos que Ônix demonstrou transitar entre temporalidades distintas no momento em que revelou sua infância no campo, o que promoveu o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Essa experiência de diferença de tempo aumenta a aprendizagem histórica quantitativamente, quando se experimentam qualidades temporais distintas e, qualitativamente no momento em que se percebem qualidades temporais próprias dentro da diferença de qualidade temporal do passado (RÜSEN, 2012).

Salientamos que Ônix comparou presente, passado e o próprio presente histórico, traduzido na forma de suas recordações da infância, estabelecendo uma ligação entre as distintas temporalidades, expressando a operação mental da interpretação. A partir daí, construiu sua orientação, concluindo que nem sempre a descendência atribui os mesmos valores a terra que sua ascendência. Em outras palavras, Ônix, percebeu que pais e filhos têm visões diferentes acerca da terra, as quais podem ficar improdutivas ou serem vendidas. Notamos que Ônix revelou estar ciente da transformação da mentalidade entre as gerações, ou seja, aceitou a mudança de valores, ao mesmo tempo em que destacou que o tema da posse de terra abordado na telenovela é um problema de contexto atual.

A violência foi usada também como artifício eleitoral:

> [...] a violência estava ligada ao fato de que **quanto mais terras o coronel tinha, maior era o seu poder**. Então, **a violência era uma forma de coação, uma forma de exercer ações coercitivas sobre a população, também obrigando as pessoas a votar em quem o coronel queria**, porque senão podiam **matá-las ou retirar suas casas**. Então, muitos desses **coronéis se afirmavam justamente por meio da violência.** (TURQUESA, 2013, grifo nosso).

Para Turquesa, a violência estava intimamente ligada ao poder do coronel, sendo usada como uma forma de coagir a população, obrigando-a a votar em quem o mandante votasse, sob pena de perder a vida ou os poucos bens materiais que possuía. Conforme Leal (2012), após o advento da Proclamação da República, houve a concretização da violência e do mando. Assim, mesmo que no decorrer do tempo houvesse sido estabelecido o voto secreto por ocasião do governo provisório de Getúlio Vargas, o coronelismo político manteve-se, visto que os coronéis adaptaram-se a esse novo momento, lançando mão da violência. O fato refletiu em denúncias de práticas de violência tais como torturas cotidianas, execuções sumárias e trabalho escravo, que em conjunto com a corrupção da máquina estatal, colocaram o país em posição negativa a nível mundial no que tange os direitos humanos (SANTOS; CAPPARELLI, 2005).

Compreendemos que Turquesa experienciou o passado pela telenovela e construiu sua interpretação associando a violência ao pleito eleitoral. Na novela foram mostradas cenas referentes ao pleito eleitoral, porém a violência esteve relacionada à ação de eliminar o inimigo, não estando voltada à população em geral, nem a situações de voto de cabresto. Desse modo, entendemos que a participante interpretou o conteúdo da experiência de forma

a satisfazer seus próprios questionamentos, surgidos no presente e, para isso, associou seu conhecimento prévio (RÜSEN, 2010). Com isso, a interpretação da experiência novelística em associação com outras experiências puderam satisfazer sua necessidade de orientação.

Política: clientelismo e alianças

Segundo Faoro (2012), os coronéis eram homens ricos, detentores de fortunas que eram gastas com diversões legais e ilegais. Eram vistos como os "indivíduos que pagavam as contas". Logo, o coronel era primeiramente um líder econômico, para depois se configurar como líder político. Sua fortuna, em geral, provinha da posse da terra, já que essa era a riqueza da sociedade agrária brasileira, porém havia coronéis em uma situação financeira remediada.

O coronel exercia seu poder não só pela sua situação financeira, posição em que não caberia um indivíduo pobre, mas por meio de seu reconhecimento de um pacto não escrito. Ele tinha sua posição reafirmada na falha do estado para com a municipalidade, pois era o coronel que assumia a responsabilidade de agir onde os serviços essenciais do estado não chegavam. Logo, o coronel era o indivíduo que lidava com a polícia, os cobradores de impostos, pleiteava obras públicas para o pobre cidadão que habita as regiões negligenciadas pelo estado (FAORO, 2012).

Com isso, o coronel se sobressaiu como o indivíduo capaz de proporcionar o que a população necessitava, fato que passou a ser um favor ao pobre indivíduo esquecido pelo poder público. Sob esta perspectiva, deflagrou-se a relação de troca de favores, pois o coronel realizava um favor ao pobre cidadão do mesmo modo que este passava a dever um favor àquele, firmando assim a prática clientelista.

O clientelismo esteve presente em muitas culturas, não sendo exclusividade do coronelismo, mas tanto no Brasil como em outros continentes manteve como base uma relação de troca, onde "os seguidores procuram os líderes que lhe oferecem as maiores vantagens e confiança. Em troca, oferecem serviços e lealdade. Ter bom número de seguidores dava ao líder honra (izat) e o poder de humilhar os rivais" (BURKE, 2012, p. 117). Ocorria o mesmo no coronelismo, pois a gente do coronel procurava o líder em busca de maiores vantagens e segurança, oferecendo a ele serviços e lealdade. Assim, no sistema coronelista, a relação de compromisso se constituiu porque o coronel garantia favores que supriam a falha do Estado e sua gente oferecia-lhe lealdade.

Seguindo a lógica clientelista da troca de favor, Jade construiu a seguinte narrativa:

> **O Ramiro captava os votos pelo poder que tinha na cidade até sobre os outros coronéis. O Mundinho começou a captar aliados**, oferecendo mudança que trariam vantagens para a cidade e, por consequência, para quem se aliasse a ele. **É uma troca de favor. A maneira com que vai ser feito é diferente, mas chega ao mesmo ponto**. O Ramiro oferece algumas vantagens e quando não funciona ele impõe. Quem não trabalha no ritmo dele sofre as consequências. Eu via todo mundo com medo dele. O Mundinho não usa a mesma coisa**, mas no final ele também usa a troca**... Eu me lembro do **Ramiro dizer que conhecia o governador. Então, ele tinha aliança que ia além daquelas com os coronéis**. O poder dele ia um pouco mais além da cidade de Ilhéus e **isso era uma forma dele também conseguir se manter**. (JADE, 2013, grifo nosso).

Para Jade, o coronel exercia o mando na região, estendendo-se também sobre os outros coronéis e para cooptar votos. Sob a lógica de Faoro (2012), o coronel exercia o mando como um direito que lhe era reconhecido. Da mesma forma, ele era o sujeito capaz de conquistar benesses para a região. Logo, era visto como aquele que podia oferecer algo, mas que desejava outra coisa em troca, o voto. Os outros coronéis se comportavam assim também com sua gente.

Ela percebeu que o favor prestado era um sustentáculo para as alianças políticas e destacou o personagem Mundinho, opositor do coronel. Ele também teve a necessidade de cooptar votos e, em troca disso, prometeu a realização de benfeitorias na municipalidade. Além das benfeitorias apareceu o favor trocado em função de alianças políticas. Mundinho estava em posição de superioridade ao coronel, visto que seus aliados ocuparam esferas de poder superiores.

As primeiras falas de Jade demonstraram que, de acordo com Rüsen (2010), a participante apresentou em sua narrativa a operação mental da experiência, pois Jade assistiu as cenas da telenovela e percebeu sua qualidade temporal, ou seja, entendeu-as como uma vivência do passado. Ela apreendeu o conteúdo histórico que a cenas referentes à política coronelista traziam, demonstrando o entendimento do que era fundamental e histórico.

> [...] **continuou tendo as mesmas trocas de favor**, mas não usando tanto a força para conseguir tudo o que queria. Então, **hoje o que se vê nas eleições é venda de voto. Um grupo de pessoas que não tem nada, troca o voto por uma televisão, um sacolão.** (JADE, 2013, grifo nosso).

Jade compreendeu que mesmo o coronelismo tendo acabado, uma de suas artimanhas políticas permaneceu até a atualidade. Isso nos levou a classificar sua consciência histórica como crítico-genética, pois a participante viu a mudança no sistema político, ou seja, ocorreu a mudança do que era ameaçador e abriu-se a possibilidade para que a atividade humana criasse um novo mundo (RÜSEN, 2010). No entanto, permaneceu a relação clientelística, que sustentava o coronelismo e norteou sua a orientação crítica à política atual.

Turquesa reforçou a ideia de Jade:

> A gente tem algumas questões do país que não mudaram muito. É bem visível o quadro que foi retratado na novela, que é o **curral eleitoral.** O que seria isso? **Eu dou algo para alguém** de menor valor, não com boas características, mas para aquela pessoa receber e servir como moeda de troca para voto ou outras coisas relacionadas à política... e a novela mostra bem isso. **Eu dou alguma coisa para ti, ou faço uma melhoria na tua casa, logo tu tens o compromisso de me dar um voto, de estar comigo**, ou de idolatrar a mim como alguém que realmente pode fazer alguma modificação. Muitas vezes isso era só momentâneo e a região passava a ser desvalorizada novamente. (TURQUESA, 2013, grifo nosso).

Ao compreender as cenas representadas na telenovela como uma representação do passado, Turquesa reconheceu sua presença na contemporaneidade. Permaneceu a relação de troca, tendo o voto como moeda principal, o que exemplificou na fala a seguir:

> Um exemplo disso é **o pleito eleitoral**: **eu tenho mais poder**, então **te dou um saquinho de feijão; Aí tu ficas feliz, então tu votas em mim**. Em algumas regiões essas questões são escancaradas e em outras são veladas. Só que eu acho que isso **a nível nacional é**

> **tão escancarado que tomou outro formato: exemplo é o bolsa família.** O Bolsa Família é uma forma de manter o curral eleitoral, porque se estou no poder e dou R$ 70,00 e apareço na televisão dizendo que dou 10% de aumento no bolsa família(usando uma mídia que é vista nacionalmente), então, eu não estou dizendo diretamente vota em mim, mas estou mostrando como sou bom. De certa forma, de forma indireta, digo: vota em mim, até porque eu também sou candidato nas próximas eleições. É aí que a gente percebe que **o curral eleitoral** e as antigas ações se mantêm. (TURQUESA, 2013, grifo nosso).

Turquesa citou uma prática do passado usada na atualidade. Essa prática caracteriza-se pelas trocas de bens, onde o capital simbólico do que é trocado tem um valor inferior ao outro, sendo que um dos bens tem seu valor legitimado pelo seu próprio legitimador (BOURDIEU, 1998), ou seja, bens de menor valor passam a ter o mesmo valor de outros ou até maior, em função de quem está participando da troca.

Percebemos que Turquesa destacou também o papel da televisão, meio de comunicação que tem capacidade de formar opinião devido à abrangência de sua audiência. Este fato é de muita importância, pois ao mesmo tempo em que a TV pode gerar um debate, também pode inibi-lo em função do campo cultural dos seus telespectadores. Ao mencionar as trocas de votos por produtos alimentícios e o Plano Assistencial do Bolsa Família, Turquesa realizou sua crítica. Pois, foi nesta fala que apareceu sua interpretação do presente, bem como sua posição indignada frente às práticas governamentais assistencialistas divulgadas na mídia televisiva. Essa crítica refletiu sobre sua consciência histórica mediante à operação mental da orientação, pois segundo Rüsen (2010) é essa orientação que vai determinar suas ações tanto no presente como no futuro.

Considerações finais

Após a avaliação e discussão dos extratos das narrativas percebemos que os saberes construídos mostraram-se interligados nas falas dos participantes com especial destaque ao mando e à questão eleitoral.

Os participantes também construíram associações do clientelismo como sustentáculo do parentesco e vice versa, que juntamente com a violência, sustentavam o poder do coronel e o pleito eleitoral, construções essas que estão em acordo com a historiografia.

Os conteúdos aprendidos pelos telespectadores de "Gabriela" estiveram de acordo com a historiografia. Além disso, eles compreenderam a telenovela como uma representação do passado. Logo, entenderam as diferenças temporais entre o presente e as cenas exibidas em "Gabriela" e processaram as operações mentais da experiência, interpretação e orientação de formas distintas, fator que evidenciou a individualidade do aprendizado.

Referências

BARBALHO, A. Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo. **Estudos de Sociologia,** Araraquara, v. 12, n. 22, p. 27-42, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRASIL. **Lei nº 8.009, de 29 de março de 1990**. Medida provisória nº 143, de 8 de março de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8009.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

BURKE, P. **História e teoria social**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Síntese de Indicadores de 2009. Rio de Janeiro, 2013.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e regime representativo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações** v. 2, n. 2, p. 08-18, 2008.

MARTINS, E. C. R. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

PIERANTI, O. P. A radiodifusão e os coronéis da mídia: uma discussão conceitual acerca do "coronelismo eletrônico". **ECO-PÓS**, v. 11, n. 1, p. 128-145, jan./jul. 2008.

QUEIRÓZ, M. I. P. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** O Brasil Republicano: Estrutura de poder e economia (1889-1930)**.** Tomo III, v. 1, São Paulo: Difel, 1975.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, S.; CAPPARELLI, S. Coronelismo, radiodifusão e voto: a nova face de um velho conceito. In: BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira (Org.). **Rede Globo**: 40 anos de poder e hegemonia. 1. ed. São Paulo: Paulus, v. 1, p. 77-101, 2005.

SCHIMIDT, M. A. Literacia histórica: Um desafio para educação histórica no século XXI. **Historia & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 09-22, 2009.

SILVA, R. B. V. Coronelismo e banditismo no sul de Mato Grosso: uma análise sobre a violência costumeira em Sant'ana de Paranaíba, 2010. Disponível em: <http://www.cptl.ufms.br/hist/ndhist/Anais/Anais%202010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Rodolfo%20Batista%20VALERIO%20da%20SILVA.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade:** uma teoria social da mídia. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TONON, J. B. **Recepção de telenovelas:** identidade e representação da homossexualidade. Um estudo de caso da novela "mulheres apaixonadas. 2005. 179f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 04 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.34726

Estágio supervisionado e o PIBID na formação docente: experiências que se complementam

Maria Beatriz Pinheiro Machado[*]
Lara Moncay Reginato[**]

Resumo: O presente artigo tem por finalidade traçar um comparativo entre as práticas de ensino e a compreensão do contexto escolar, propiciadas por meio do Estágio Supervisionado e da participação no PIBID. Para tanto, foram utilizados os memoriais das disciplinas de Estágio I e II, assim como o relatório de atividades desenvolvidas em atuação no PIBID. Traçando-se um paralelo entre as diferentes experiências, pode-se concluir que o PIBID possibilita o saneamento de lacunas existentes na prática do estágio, além de viabilizar um contato mais profundo e reflexivo com a realidade escolar e o universo que a permeia e constitui.

Palavras-chave: PIBID; estágio supervisionado; formação docente.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: mbpmacha@ucs.br

[**]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: lmreginato@ucs.br

Supervised Internship and PIBID in Teachers' Education: Experiences that Complement Each Other

Abstract: This article aims to draw a comparison between the teaching practices and comprehension of the school context, which are available through supervised internship and participation in PIBID. In order accomplish that, we used the memorials from the subjects Internship I and II, as well as the report of activities at work in PIBID. By drawing a parallel among different experiences, we concluded that PIBID enables eliminating gaps in the internship practice, as well as providing a deeper and more reflective contact with the school reality and the universe that permeates and represents.

Keywords: PIBID; supervised internship; teachers' education.

Prácticas supervisadas y el PIBID en la formación docente: experiencias que se complementan

Resumen: El presente artículo tiene por finalidad trazar un comparativo entre las prácticas de enseñanza y la aprehensión del contexto escolar, propiciados por medio de las Prácticas Supervisadas y de la participación en el PIBID. Para eso, fueran utilizados los memoriales de las asignaturas de las Prácticas I y II, así como el informe de las actividades desarrolladas en actuación en el PIBID. Haciendo un paralelo entre las diferentes experiencias, puede concluirse que el PIBID posibilita el saneamiento de los huecos existentes en las prácticas, además de tornar viable el contacto más profundo y reflexivo con la realidad de la escuela y el universo que lo permea y constituye.

Palabras-clave: PIBID; prácticas supervisadas; formación docente.

A qualificação de profissionais para a prática docente é, sem dúvida, palco de discussões e de planejamento teórico e metodológico dos cursos de licenciatura nas diferentes universidades do país. O estágio supervisionado possui como objetivo a prática da docência pelos acadêmicos de licenciatura, preparando-o para a atuação em sala de aula e instrumentalizando essa prática por meio de diferentes metodologias e aportes teóricos que envolvem o fazer docente. O Projeto Pedagógico do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul coloca como objetivo dos Estágios Curriculares:

> Proporcionar situações que possibilitem integrar conhecimentos teórico-práticos a experiências pessoais, através da vivência de situações concretas de trabalho que exijam aplicação tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social desenvolvidos no curso. (UCS, 2011, p. 45).

O Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência – PIBID - é uma política pública criada pelo Ministério de Educação (MEC) e idealizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Reflete a preocupação do Governo Federal em propiciar meios que incentivem e melhorem a qualidade da formação docente, valorizando os profissionais em formação e em atuação, possibilitando o diálogo entre escola e universidade. A aproximação entre essas distintas realidades acontece por meio da elaboração de subprojetos para cada uma das licenciaturas, considerando a realidade das escolas envolvidas. Os subprojetos contam com a participação de um coordenador da instituição de ensino superior, um supervisor (professor de ensino básico) e bolsistas (acadêmicos de diferentes licenciaturas).

O subprojeto de História da UCS prevê atividades desenvolvidas nas escolas em três amplos eixos de atuação: conhecimento do cotidiano escolar da educação básica, investigação da prática pedagógica e interação com o contexto escolar. Dentro desses eixos de atuação são organizadas ações que contemplem a realidade da escola e a busca pela qualificação da atuação docente.

O estágio supervisionado

No Curso de História da Universidade de Caxias do Sul os estágios curriculares foram concebidos como

> [...] o momento da formação em que o acadêmico, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a construção da identidade docente e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão de Universidade e acompanhamento da unidade concedente [...] Portanto, o Estágio Curricular se caracteriza como atividade prática de exercício profissional, realizada em situação real de trabalho, envolvendo aspectos humanos, técnico-científicos e político-sociais. (UCS, 2011, p. 44).

A concretização destas premissas implica que os acadêmicos possam, entre outros, assumir responsabilidades pertinentes à atuação profissional; articular conhecimentos

específicos com as necessidades educativas detectadas, propondo intervenções pedagógicas emancipadoras; interagir com diferentes agentes do processo educativo de forma condizente com a ética profissional; vivenciar situações que permitam o fortalecimento da construção da identidade docente; e estabelecer um efetivo diálogo a respeito das práticas em andamento, provocando a reflexão e desencadeando novos saberes. (UCS, 2011, p. 44).

Para dar conta do exposto, alguns procedimentos foram adotados. Primeiro, os estágios estão embasados numa ampla gama de componentes curriculares que formam o Núcleo Comum das Licenciaturas, onde são abordados os referenciais teóricos e metodológicos de áreas do conhecimento imprescindíveis para a tomada de consciência da dinâmica do processo educativo. Segundo, cada um dos componentes curriculares específicos da formação histórica tem uma carga horária específica para a prática como componente curricular, propiciando uma reflexão sobre o processo de ensino de História.

> A Prática Pedagógica como componente curricular "assume uma dimensão ao mesmo tempo conteudística e metodológica, na medida em que as aprendizagens (teóricas ou teórico-práticas) dos licenciados devem tornar-se, elas mesmas, objeto de reflexão na perspectiva do ensino na Educação Básica. Isso equivale a dizer que, além das disciplinas que têm por objeto focal de estudo o ensino e a aprendizagem (nelas incluídos os estágios), esse processo reflexivo (metacognitivo) dimensionado pela prática pedagógica passa a configurar-se como componente curricular necessário, abrangendo tanto a formação comum quanto a formação específica a cada curso de licenciatura. A prática como componente curricular realiza-se ao longo de todo o processo de formação, superando-se, desse modo, a histórica polarização teoria X prática, em que esta só se efetiva nas atividades de estágio" (UCS, 2011, p. 22).

Terceiro, os saberes da ciência histórica são trabalhados na perspectiva da problematização da produção historiográfica contemporânea, assinalando as propostas de revisão da história nacional e local, implicando em posturas teóricas alternativas no meio acadêmico. Quarto, investigação e debates sobre estratégias, construção de programas e projetos, objetivos e recursos, entre outros, questionam a concepção e finalidade da História enquanto disciplina escolar em cada um dos momentos da educação brasileira.

Dessa forma, acredita-se que o projeto pedagógico do curso apresenta uma formação que articula as concepções da educação de forma geral e aqueles saberes próprios do ensino da História. E, fundamentalmente, oportuniza um olhar crítico para o universo da escola, enquanto espaço de produção do conhecimento, com uma cultura própria, resultado de um complexo sistema de valores e influenciado por redes de relações de poder. Nessa perspectiva, pressupõe-se que os licenciados transitem em diferentes campos de estágio com a capacidade de vislumbrar os limites e possibilidades de sua atuação/intervenção.

No entanto, considerando a distância entre o real e a utopia, constante no projeto pedagógico, a experiência dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura ainda tem um longo caminho a percorrer para ser concretizado.

O estágio supervisionado, a partir das reformulações propostas pelo novo currículo, ocorre em quatro disciplinas oferecidas a partir da segunda metade do curso acadêmico. Dessas disciplinas, três atuam diretamente dentro do ambiente escolar, através da observação

e da prática docente (Estágio I, II e III); já a quarta disciplina (Estágio IV) refere-se às questões de preservação do patrimônio cultural propondo a atuação do acadêmico em instituições dessa natureza.

A primeira etapa, ou disciplina de Estágio I, objetiva a observação do contexto escolar como um todo (estrutura física da escola, organização administrativa e pedagógica, comunidade do entorno e sua relação com a escola) bem como a observação da prática do professor titular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (relação entre o professor e alunos e aportes teóricos e metodológicos dos quais se utiliza). Perfaz um total de 16 horas de observação, divididas entre o ensino fundamental e o médio.

Nas disciplinas de Estágio II e III, os professores em formação vão a campo, planejam e executam 16 horas-aula com a supervisão do professor - titular da escola e do professor da universidade. O Estágio II objetiva a prática em sala de aula nas séries finais do ensino fundamental e, no Estágio III, a prática docente no ensino médio.

Os estágios supervisionados visam à integração da teoria com a prática em sala em aula, priorizam a execução de atividades devidamente planejadas e a avaliação constante delas, ou seja, se mobilizam ou não os alunos para aquisição do conhecimento. Além disso, possui uma dinâmica que propicia a troca de experiências entre os professores em formação e os que já atuam no âmbito acadêmico e escolar, como Selma G. Pimenta e Maria Socorro L. Lima argumentam:

> O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

As autoras afirmam que os estágios abrem possibilidades para que os acadêmicos compreendam as situações experienciadas. As bases teóricas propiciam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que se dá a sua prática docente. Isso é que permite refletir sobre o seu papel como profissionais e desvendar as possibilidades de atuação e intervenção.

> O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Por meio da análise dos memoriais oriundos da prática docente nas disciplinas acima expostas, é possível constatar um progressivo avanço em termos de apreensão do contexto escolar e, principalmente, da prática docente. O planejamento das ações de cada aula ministrada pelo professor estagiário é de fundamental importância e nota-se que aquele se modifica na medida em que este se apropria da dinâmica da sala de aula, com suas diversidades e problemáticas. O diálogo constante com os professores da escola básica e da universidade realmente possibilita a reflexão da atuação docente por parte do professor estagiário. Indica-lhe caminhos e meios pelos quais ele pode trabalhar, além de levá-lo à reflexão sobre o perfil identitário do educador que almeja ser.

Há certas angústias, porém, de que o Estágio Supervisionado não consegue dar conta. A primeira delas refere-se aos diferentes contextos com os quais o professor estagiário se depara. O choque entre a realidade da universidade e da escola é uma constante. Enquanto o acadêmico prepara e planeja a execução de suas aulas e reflete sobre as mesmas, os professores das escolas não possuem tempo de planejamento. Esses precisam se adaptar às múltiplas dificuldades que surgem diariamente, improvisando diante da exigência de respostas rápidas a diversas situações. Isso acaba gerando um distanciamento entre o professor estagiário e a realidade escolar, pois, ao mesmo tempo em que a observa e percebe as problemáticas dessa realidade, existe a nítida sensação de impotência e de que a prática do Estágio Supervisionado é uma ilusão, prazerosa de se realizar, mas irreal e fora de contexto.

O segundo fator que se faz necessário destacar é a dicotomia existente entre o professor estagiário que chega à escola, cheio de ânimo e de vontade de experimentar o fazer docente, e a desilusão profissional da grande maioria dos professores titulares das escolas de ensino básico. Há um desânimo imperativo e contagiante na sala dos professores. Cansados da não valorização profissional e de ter de responder a problemáticas que muitas vezes fogem do seu controle, acabam engolidos por um sistema educacional arcaico e tradicional.

Ao professor estagiário fica a pergunta: o que fazer diante desse quadro? Podem modificar esse contexto tão amplo ou serão restringidos em seu fazer docente ao convencionado?

Refletir sobre o contexto escolar é uma opção. O professor estagiário atua em sala de aula, possui acesso aos documentos que norteiam a atuação pedagógica da escola, como o Projeto pedagógico e o Regimento Interno, observa a atuação do professor - titular da turma em que está estagiando e sua relação com os alunos, porém a reflexão, a percepção ou mesmo os questionamentos por ele levantados ainda figuram dentro de uma esfera mental, em que a ideação da prática e a realidade da mesma se chocam continuamente e acabam não respondendo a primeira questão levantada: o que fazer diante desse quadro?

Flávia Eloisa Caimi (2008) elucida essa questão, problematizando a fragilidade da reflexão dissociada da prática:

> Conceber a formação profissional como prática reflexiva sobre a ação e como reconstrução permanente de identidades-subjetividades implica reconhecer o seu movimento e identificar o professor como um sujeito que constrói o saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, que não se limita a reproduzir os saberes traduzidos do exterior pelos que supostamente detêm os seus segredos formais. Requer, sobretudo, que destaquemos o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, criando situações que possibilitem a tomada de consciência dos problemas que dela advêm (García, 1995).
>
> O modelo de treinamento e/ou instrumentalização técnica, ainda tão presente nas propostas de formação inicial de professores, embora, aparentemente, possa amenizar os receios e ansiedades daqueles que em breve terão uma sala de aula e um processo de ensino-aprendizagem sob sua responsabilidade, é limitado para serem alcançados a diversidade e a complexidade das relações que se estabelecem nesse contexto. Sua limitação reside, essencialmente, no fato de separar o fazer do compreender, de dicotomizar a ação da reflexão, de dissociar a prática da teoria. As consequências de tal opção de formação profissional expressam-se, a curto e médio prazo, na expropriação e na alienação do

> trabalho do professor, transformando-o em ferramenta do sistema educacional, não em sujeito de transformações. (GARCÍA, 1995 apud CAIMI, 2008, p. 92).

Assim, entende-se que a universidade necessita repensar os princípios que norteiam a formação docente para dar conta do contexto global que envolve a atuação do profissional da educação. Tanto a universidade quanto as escolas de ensino básico precisam ser repensadas, questionadas e reformuladas e, em conjunto, refletirem quanto ao seu fazer. Não há como uma única instituição responsabilizar-se pela formação do que se adquire com o tempo, com a práxis diária em sala de aula, que envolve contextos tão diferenciados e desafiadores, uma vez que cada escola é uma realidade em si mesma. Existe todo um esforço que precisa ser ressaltado e valorizado por parte dos professores acadêmicos para que o professor em formação se aproprie, ao máximo, desse universo escolar. Eles próprios, entretanto, possuem suas limitações, muitas vezes institucionais, que os impedem de promover e mediar uma apreensão mais aprofundada da formação e da prática docente.

O estágio supervisionado revela uma faceta deste vasto universo; permite ao professor estagiário experimentar-se, deparar-se com essas diferentes realidades e refletir sobre as mesmas, mas de forma alguma garante o sucesso da prática profissional ou certo tipo de imunidade que o proteja de ser contaminado pelo sistema tradicional de ensino e pelo desânimo de seus futuros pares.

Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência – PIBID

A questão da formação de professores no Brasil está presente desde a criação das licenciaturas, marcada por uma formação docente dicotômica e fragmentada. Esse panorama vai ser agravado nos anos 70, com a influência do tecnicismo. Na década seguinte, com a abertura política, nota-se uma produção acadêmica mais intensa sobre essa problemática. Aponta-se para a desvalorização da profissão, para uma formação inadequada, desintegração entre cadeiras de formação específica e formação pedagógica e a dissociação entre o ensino universitário e a realidade das escolas, criticando-se a departamentalização da estrutura universitária, que inviabiliza discussões mais profundas e a falta de investimento em pesquisa, entre outros. Exige-se uma nova organização do trabalho na escola e observa-se o aumento das mobilizações da categoria.

Nesse contexto, ressalta-se a preocupação crescente com a qualidade do ensino e a criação de mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos da Educação Básica. A Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu a CAPES as atribuições de "induzir e fomentar a formação continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino". A Diretoria de Educação Básica teve como foco de suas atividades, a partir de então, atrair novos docentes e a manter os que já atuam em atividade. Além disso, reconhece a necessidade de contemplar outros aspectos: plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada e ambiente favorável à aprendizagem nas unidades de ensino, mantendo estruturas necessárias ao exercício das atividades

educativas. Em função destas demandas surge o PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma política pública, existente desde o ano de 2007, vinculada ao MEC e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores para o ensino básico. Contempla a ação conjunta entre estudantes de diferentes licenciaturas, professores da rede pública de ensino básico e professores de Instituições de Ensino Superior (IES). A referida ação conjunta acontece por meio de projetos pré-elaborados e acordados entre a CAPES e as IES. Propiciam a inserção do professor em formação no contexto das escolas públicas desde o início de sua graduação, possibilitando a vivência da dinâmica da escola e o envolvimento em propostas de ensino e aprendizagem sob a orientação de um professor da licenciatura e de um professor da escola. Seus objetivos são variados e se distribuem da seguinte forma:

> - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> - contribuir para a valorização do magistério;
> - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES/PIBID, 2014).

A participação dos professores de ensino básico e em formação acontece mediante seleção regulamentada pela CAPES. Tem duração de dois anos, sendo permitida a participação no mesmo por mais dois anos, totalizando quatro anos, ou seja, é possibilitada ao estudante de licenciatura a participação no programa durante toda a sua formação docente. Todos os participantes recebem bolsas via CAPES e devem dispor de oito horas semanais para execução e planejamento de atividades que são desenvolvidas nas escolas de ensino básico.

No subprojeto de História desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul – UCS - tem-se dez alunos da graduação distribuídos em duas escolas municipais, com dois supervisores (um professor de ensino básico de cada escola) e uma coordenadora (professora da universidade).

Reuniões mensais acontecem com todos os integrantes dos subprojetos do PIBID/UCS. Nessas reuniões, são abordadas temáticas pedagógicas e de práticas docente; por meio de seminários e palestras é possível a troca de experiências entre os participantes dos subprojetos que atuam em diferentes escolas e que possuem realidades distintas e dificuldades diversas.

A partir da análise do relatório de atividades desenvolvidas em atuações no PIBID é perceptível que essa política pública visa suprir diferentes lacunas existentes na formação docente. A mais evidente é a efetiva aproximação entre as escolas públicas de ensino básico e as IES, proporcionando aos professores em formação a interação com ambas as realidades de forma mais direta e prática.

Dentre as distintas atividades viabilizadas pela participação no PIBID ao professor em formação, destacam-se as seguintes:

- identificação da realidade escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico, por meio da participação nas reuniões pedagógicas da escola, permitindo-lhe o conhecimento das problemáticas existentes na escola, e como elas são resolvidas pela direção e seu corpo docente, considerando as exigências a que ela está submetida (administrativamente e pedagogicamente) à Secretaria de Educação Municipal e Estadual, conforme o caso;

- possibilidade de realização da prática docente mediada pela presença do professor da escola em sala de aula, como elaboração e execução de oficinas com as mais variadas temáticas, e atuação direta através de atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem, encaminhados pelo professor da escola;

- participação no cotidiano da escola, por meio da interação com a direção e demais professores que não fazem parte do PIBID, sendo-lhe permitido observar suas dinâmicas e dificuldades e propor soluções e ações que visem saná-las;

- é facultado ao mesmo criar estratégias e mecanismos que inovem as ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela escola e/ou sugerir novos planejamentos, os quais podem assumir a execução no todo ou em parte;

A obrigatoriedade do relatório individual, com todas as ações planejadas, executadas ou não e seus resultados, permite ao professor em formação a prática constante da reflexão sobre si mesmo e sobre o contexto no qual está inserido, o ambiente escolar e suas múltiplas realidades.

Assim sendo, o PIBID cria a possibilidade de desacomodar todos os envolvidos, como afirma Samuel Edmundo Lopez Bello, no prefácio do Caderno pedagógico de história PIBID/UFRGS:

> O contato com o cotidiano da escola possibilita aos envolvidos com os cursos de licenciatura investir na produção de saberes diferenciados e na criação de alternativas pedagógicas qualificadas para a educação escolar. Tal contato simultaneamente requer um exercício de distanciamento e estranhamento tanto por parte dos sujeitos que se constituem nos espaços universitários quanto por parte daqueles que vivem diariamente o ambiente escolar. São processos de encontros, conflitos e diálogos que desacomodam a todos os envolvidos. (MEINERZ et al, 2013, p. 7).

As universidades passam a interagir dentro das escolas de ensino básico que, por sua vez, levam suas problemáticas para dentro da universidade através da atuação dos professores em formação. Além disso, a presença constante dos pibidianos (os professores em formação, bolsistas do programa) no ambiente escolar gera muitas vezes desconforto e curiosidade por parte de alunos, professores e direção. A atuação dos mesmos repercute na comunidade no entorno da escola e nas famílias dos alunos, possibilitando questionamentos, novas leituras sobre o fazer docente, além de propiciar aos pibidianos a oportunidade de aprender-se professor na teoria e na prática.

Experiências que se complementam

O estágio supervisionado e a participação no PIBID possibilitam aos professores em formação unir teoria e prática, e refletir sobre o que é ser professor. Resultam na apreensão do fazer docente por meio de múltiplas experiências que se complementam e ampliam a percepção da complexidade do universo escolar, que envolve as identidades-subjetividades no processo de ensino e aprendizagem.

É consenso entre vários teóricos, na linha do que se convencionou denominar de Epistemologia da Prática Docente, tais como Tardif (2002), Perrenoud (1999), Pimenta (2008) e Pimenta e Lima (2004), que o exercício da prática docente pressupõe o imbricamento de conhecimentos, competências e habilidades que não são exclusivamente construídos nas instituições de formação superior. Advindos de diversas fontes, esses saberes são plurais e temporais construídos ao longo de toda a existência do indivíduo (pessoal e profissional) e integram-se, contribuindo para delinear o trabalho docente. A esse respeito, Tardif (2002, p.69) é claro:

> Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber- fazer e do saber- ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...].

Dewey (1859-1952) foi responsável pelas primeiras produções sobre o conhecimento da prática profissional por meio da distinção entre atos reflexivos e atos rotineiros. Porém, décadas depois, estes conceitos serão difundidos por Donald Schön (1983), que sugere um triplo movimento de reflexão: reflexão-na-ação, reflexão - sobre - a - ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação diferem apenas no momento em que ocorrem, pois a primeira ocorre no momento da situação-problema e a segunda ocorre depois, quando o professor vai refletir fora do cenário do dilema.

A reflexão- na- ação consiste no processo em que o professor aprende a partir da análise da sua ação cotidiana. O segundo envolve a retrospectiva que o professor empreende sobre a ação já praticada. Já o terceiro momento, reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, é aquele em que a postura investigativa minimiza a racionalidade instrumental, ou seja, o professor assume uma postura crítica e propõe estratégias de ação que atendam às necessidades da sua realidade cotidiana. Portanto, a reflexão- sobre- a- reflexão- na ação, trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (SCHON, 1983).

Pimenta (2008), por sua vez, vai questionar o protagonismo do sujeito explicitado na proposta de Schön (1983), postulando que pode ocorrer a supervalorização do papel do indivíduo. Ressalta também a limitação da ideia de que o saber docente adviria da prática pura e simples.

Ou, ainda, "que a perspectiva da reflexão é insuficiente para a resolução dos problemas da prática". Nesse sentido, Pimenta (2008) destaca a importância da dimensão teórica na formação do professor, a necessidade de reflexão coletiva e a apreensão crítica da realidade social.

> Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2008, p. 22).

O PIBID proporciona justamente a apropriação consciente e crítica do contexto escolar e da dinâmica social que ali ocorre. O debate em grupo, a troca de experiências, e, principalmente, a oportunidade de refletir sobre o processo educativo em todas as dimensões, tornam essa política pública essencial para qualificar a educação básica. Mais do que responder as angústias suscitadas na execução do estágio supervisionado, o PIBID permite a experimentação e a busca de soluções, ao mesmo tempo em que gera mais pressões e novas angústias. De toda forma, esse movimento e interação entre o estágio supervisionado e PIBID acabam por lapidar o professor em formação. Conforme Seffner (MEINERZ *et al*, 2013, p.15):

> A vivência da cultura profissional que se traduz na experimentação e reflexão acerca de rotinas diárias, responsabilidades burocráticas, compromissos éticos, relações com a comunidade escolar e seu entorno multifacetado, torna-se um ingrediente diferenciador da formação do estudante pibidiano. Ingressar num ambiente escolar através do PIBID tem como significado evocar e redimensionar a própria herança das tradições que cada um de nós carrega em relação ao que seja ser aluno, professor, criança, jovem, adulto [...].

Todas as atividades executadas pelos pibidianos no ambiente escolar são planejadas, executadas e avaliadas em conjunto com seus supervisores e coordenador. Agir como grupo nem sempre é fácil ou harmônico e sua riqueza está justamente nesse fato, pois cada um contribui com suas percepções, angústias e experiências, enriquecendo a construção e execução das atividades e possibilitando olhares diferenciados a uma mesma situação.

Todo esse movimento gera o sentimento de pertencimento ao grupo e a percepção que o fazer docente não é um fato isolado que acaba ao final de cada aula (sentimento um tanto comum, quando se executa o estágio supervisionado). Levam o professor em formação a perceber-se como agente das transformações no meio escolar a partir da sua atuação como professor, não como uma realidade isolada, que precisa remar sozinho contra a maré, e sim, como membro de uma comunidade que partilha os mesmos anseios e dificuldades.

Complementa, dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo professor em formação durante o estágio supervisionado, pois quando atua em sala está só, possui certa autonomia no desenvolvimento de sua ação educativa e, muitas vezes, mantém dúvidas e anseios não revelados.

No trabalho em grupo desenvolvido pelos pibidianos, que inclui os professores que atuam e estão em formação, existe a possibilidade de compartilhar percepções, de se expor, experimentar e errar. É claro que nem todas as ações são bem sucedidas, ou delas se extraem os objetivos almejados, e é justamente isso que se apreende com o fazer docente. O processo de ensino e aprendizagem é um constante refazer-se, é desenvolver um olhar investigativo que ultrapasse a crítica pela crítica, manter-se aberto a novas possibilidades e ser capaz de gerar soluções.

É importante ressaltar que os professores, tanto das IES quando das escolas públicas sempre se ressentiram da distância existente entre as mesmas. A percepção desse sentimento mútuo se dá quando o professor em formação executa o estágio supervisionado. As reclamatórias sobre essa distância ocorrem tanto do lado do professor universitário, que gostaria de ir além e de propiciar aos seus graduandos uma maior integração com o contexto escolar, mas que se percebe engessado pelas burocracias e impeditivos institucionais, quanto dos professores de ensino básico, que se sentem abandonados e relegados a segundo plano, como se o seu fazer docente fosse menor que o do professor acadêmico.

Desta forma, é possível concluir que o estágio supervisionado e a participação do professor em formação do PIBID são experiências que se complementam, ainda que não dialoguem diretamente entre si, contemplam velhas angústias e discussões problematizadas por professores de todos os âmbitos, esteja ele em atuação ou em aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2000.

BARROS, José A. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. Estágio curricular e aprendizagem profissional: desafios presente na formação de professores de história. In:_____. **Estágios nas licenciaturas**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008, p. 86 -104.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 12 jul. 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GALVEZ, Marcelo C. As teorias da história em sala de aula. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E HISTORIADORES HOJE, 2., Maranhão. **Anais...** Maranhão: ANPUH. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/curso/anaisampuh/anaismarcelo1.htm>. Acesso em: 1 out 2014.

LIBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz *et al.* **Caderno pedagógico de história PIBID/UFGRS**. Saberes e práticas de professores de história em formação. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-32.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS. **Projeto pedagógico do curso de história.** 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/portais/curso140/documentos/13526/>. .Acesso em: 23 ago 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação,** set/dez. 1999, n. 12, p. 5-21.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SAVIANI, Demeval et.al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

ZARTH, Paulo A. *et al.* **O ensino de história e educação**. Ijuí: Unijuí, 2004.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.34728

Mestrado profissional em História: o desafio do Trabalho de conclusão final do curso

Roberto Radünz*

Resumo: O Mestrado Profissional, como modalidade de curso *Stricto Sensu*, está em processo de consolidação. Nesse sentido, temas como a avaliação de programas, considerando as especificidades da modalidade, e a questão do Trabalho de Conclusão estão na ordem do dia. O objetivo deste artigo é problematizar possíveis formas de trabalhos finais para além da dissertação, considerando-se sobretudo, o disposto na Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009, da Capes. A base empírica leva em consideração as primeiras propostas do Trabalho de Conclusão Final do Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O Programa iniciou suas atividades em agosto de 2013 e, neste momento, passa pelo seu primeiro processo de qualificação. Dentre as propostas apresentadas nessa etapa estão a produção do material didático; o uso de quadrinhos em sala de aula, jogos e sua relação com documentos históricos; uso da pesquisa socioantropológica no ensino de história; análises de livros didáticos; propostas metodológicas do uso de fontes no ensino de história, entre outras. O que se pretende nesta análise é problematizar, com as experiências dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em História da UCS, as possibilidades do conhecimento acadêmico ter uma maior função social.

Palavras-chave: Mestrado profissional; ensino de História; fontes e linguagens.

*Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil, e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.
E-mail: rradunz@ucs.br

Professional Master in History: The Challenge of the End of Course Paper

Abstract: The Professional Master Course as a *Stricto Sensu* modality is in process of consolidation. In this sense, topics such as the evaluation of programs, considering the specificities of this modality, and everything concerning the End of Course Paper are high on the agenda. The aim of this article is to discuss possible forms of final papers beyond dissertation, considering mainly Capes' Norm 17, from December 28th, 2009. The empirical base takes into consideration the first proposals of the Professional Master in History End of Course Paper from the Universidade de Caxias do Sul (UCS). The Program started its activities in August 2013, and now it is going through its first qualification process. Among the presented proposals in this stage are production of didactic material; use of comic strips in class, games and their relationship with historical documents; use of social-anthropological research in history teaching; analysis of didactic books; methodological proposals of using sources in the teaching of history, among others. Based on the experiences of Master Course students from the Post-Undergraduate Program in History at UCS, the aim of this analysis is to discuss the possibilities of academic knowledge having a wider social function.

Keywords: Professional master course; History teaching; sources and languages.

Maestría profesional en historia: el desafío del trabajo de conclusión de curso

Resumen: La Maestría Profesional, como modalidad de curso *Stricto Sensu*, está en proceso de consolidación. Por este motivo, temas como el de la evaluación de los programas, considerando las especificidades de la modalidad, y todo lo que se refiere al Trabajo de Conclusión están al orden del día. El objetivo de este artículo es problematizar posibles formas de trabajos finales para más allá de la disertación, considerándose sobre todo, lo dispuesto por la Norma 17, del 28 de diciembre de 2009, de la Capes. La base empírica toma en consideración las primeras propuestas del Trabajo de Conclusión de la Maestría Profesional en Historia de la Universidad de Caxias del Sur (UCS). El Programa inició sus actividades en agosto del 2013 y, en este momento, pasa por su primer proceso de cualificación. Entre las propuestas presentadas en esta etapa están producción de material didáctico; uso de tiras en las clases, juegos y su relación con documentos históricos; uso de la investigación socio-antropológica en la enseñanza de historia; análisis de libros didácticos; propuestas metodológicas del uso de fuentes en la enseñanza de historia, entre otras. Lo que se pretende con este análisis es problematizar, con las experiencias de los alumnos de maestría del Programa de Posgrado en Historia de la UCS, las posibilidades de que el conocimiento académico tenga una función social más importante.

Palabras-clave: Maestría Profesional; enseñanza de Historia; fuentes y lenguajes.

Mestrado Profissional

A Pós-Graduação no Brasil, atualmente, está consolidada com programas em quase todas as áreas de conhecimento. Distribuídos de maneira desigual, têm atendido as demandas mais urgentes, como a formação de pessoal qualificado para atuar, sobretudo, nas Instituições de Ensino Superior (IES). A cada novo ano, propostas de programas são enviadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem acolhido grande parte delas nas reuniões do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Existe hoje, no Brasil, um total de 5.674 cursos de pós-graduação entre mestrados acadêmicos, profissionais e doutorados[1]. Na Região Sul, são 1.185 cursos, dos quais 116 são Mestrados Profissionais dos 573 existentes no Brasil nessa modalidade.

Os Mestrados Profissionais, previstos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, passam a ser efetivamente implementados na década seguinte. Em 2009, a Capes, através das deliberações do CTC-ES, passou a regular a oferta de programas de mestrado profissional, mediante chamadas públicas e avaliando os cursos oferecidos, na forma da Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009[2]. Entre outras a portaria prevê:

> Art. 2º. O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional.
>
> Art. 3º. O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:
> I – a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;
>
> II – a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;
> III – a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (BRASIL, 2009, p. 1-9).

A mesma portaria apresenta as especificidades dos Mestrados Profissionais, no que se refere ao corpo docente, que pode se constituir de profissional não doutorado, mas com notório saber e a flexibilidade no que se refere ao requisito final para se alcançar o título de mestre – o trabalho final.

A terceira mudança é com relação ao trabalho de conclusão final. Antes da portaria normativa, os trabalhos deveriam ser apresentados em formato de dissertação, como nos mestrados acadêmicos. Agora, o 3º parágrafo da alínea IX do Artigo 7º diz o seguinte:

> O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura,

> artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes. (BRASIL, 2009, p. 3).

De maneira mais específica, o documento da Área de História faz referência a uma série de propostas que podem compor um Mestrado Profissional. Dentre elas estão: patrimônio histórico; arquivística; serviços de pesquisa e documentação; museologia e museografia; artes; turismo; organização de informações históricas; consultorias e pareceres históricos; ensino e material didático. Salienta ainda que a área "possui vínculos fortes e responsabilidades com a educação básica, inclusive tendo em vista que todos os seus docentes atuam nos cursos de graduação, os quais formam, majoritariamente, professores que trabalharão nessa esfera de atuação". Apesar disso, o mesmo documento frisa que a "maior parte das teses e dissertações sobre o ensino de História encontram-se na Área de Educação"[3]. Sem dúvida nenhuma, os Mestrados Profissionais em História têm relevante contribuição a dar nesse sentido, não somente os constituídos em rede, mas também aqueles que atendem demandas mais específicas de natureza regional e/ou local.

Ao referir-se à produção docente, o mesmo documento salienta que a avaliação levará em conta os itens que tradicionalmente compõem a produção intelectual do historiador (livros, artigos acadêmicos, sobretudo), mas também levando em conta produtos e atividades que indiquem sua qualificação e adequação, tendo em vista a(s) área(s) de concentração, tais como: "consultorias e pareceres; produção de material didático; atuação no ensino fundamental, experiência profissional em arquivística, museologia, museografia, turismo e assessoria de produções artísticas", entre outras.

Considerando-se a amplitude das possibilidades, os próprios documentos da Capes utilizam, com referência a esse requisito final para a obtenção do título de Mestre, a expressão "Trabalho de Conclusão Final do Curso".

O presente artigo pretende problematizar a questão relativa a esse requisito final para a obtenção do título de Mestre, analisando as experiências em andamento no Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS-RS).

Histórico e estrutura do mestrado profissional em história da UCS

A Universidade de Caxias do Sul é uma Universidade Comunitária que, historicamente, tem desempenhado papel importante no processo de desenvolvimento econômico e regional.

Criada em 1967, assumiu como função produzir conhecimento em todas as suas formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo principalmente para o desenvolvimento integrado da região. Dessa forma, a Universidade de Caxias do Sul tem se preocupado em produzir e difundir conhecimento, a partir de referenciais ético-políticos, epistemológicos, educacionais, técnicos e sociais. Todos esses referenciais estão presentes nos princípios e nas diretrizes das ações da Instituição. Desde 1990, assumiu um projeto de regionalização, já que, em décadas anteriores, promovia ações integradas com os diversos municípios da Região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Esse projeto deu impulso a ações que fortaleceram sua natureza comunitária e regional. A Universidade de Caxias do Sul se estende a uma área geográfica de 69 municípios, que compreendem uma população de mais de um milhão de habitantes. Nesse contexto, a Universidade atende demandas regionais, contribuindo para a formação de profissionais que atuam no mercado e, ao mesmo tempo, realiza pesquisas voltadas ao desenvolvimento tecnológico, integrada ao crescimento regional.

O curso de História da UCS foi criado em 1959, ligado à Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul, instituição mantida pela Mitra Diocesana de Caxias do Sul. O curso de História formou, ao longo de seus 54 anos, mais de dois mil alunos, que atuam de maneira representativa no sul do país. O curso de História da UCS possui também uma longa trajetória na formação *Lato Sensu*. Nas décadas de 70 a 90 do século passado, foram oferecidas doze edições da Especialização em História da América Latina, contando com professores de outras instituições universitárias. Nos anos de 2000, *Lato Sensu* mais focados nas demandas regionais foram oferecidos, por exemplo: Especialização em História Regional, Gestão do Patrimônio Cultural e Ensino de História: linguagens e fontes na prática pedagógica. Em 2009, foi aprovada a criação do Núcleo de Pesquisa em História, Patrimônio e Região, congregando pesquisa e pesquisadores que têm atuado na área. O Núcleo apresentava três linhas de pesquisa: Imigração, Cultura e Identidade; Arqueologia e Patrimônio; Poder e Memória.

Esse lastro acadêmico seguramente foi considerado no processo de aprovação do Mestrado Profissional em História na Capes no ano de 2012. O Programa tem como área de concentração o Ensino de História. Segundo o site de divulgação do mestrado

> A pós-graduação com ênfase nesta área se dirige à demanda pela formação continuada e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no ensino de História. A história escolar, influenciada pelas transformações historiográficas do século XX, assiste à crescente incorporação de fontes nas práticas de ensino na educação básica em uma tentativa de aproximar o sujeito aluno da experiência do ofício do historiador. A ampliação da noção de fonte foi acompanhada pela multiplicação de linguagens que elaboram discursos sobre o passado e exigem uma reflexão sobre as condições da produção histórica na contemporaneidade (GUIMARÃES, 2007, 28). O Mestrado Profissional atuará em consonância com uma formação que privilegie o professor de História produtor de conhecimentos, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção. (FONSECA, 2003, p. 62). A área enfoca a atualização docente para uso e incorporação de fontes e linguagem em diferentes espaços de ensino e aprendizagem.[4]

O programa se bifurca em duas linhas de pesquisa, que dialogam diretamente com a área de concentração. Linguagens e Cultura no Ensino de História, e Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História. A primeira linha de pesquisa

> Estabelece diálogos entre a historiografia e outros artefatos culturais, que compreendem diferentes suportes de linguagens, tais como programas televisivos, revistas de história, literatura, internet, entre outros meios que (re)produzem o conhecimento histórico. Os discursos sobre o passado não são monopolizados pelos historiadores nem tampouco pelos espaços formais de educação. A historiografia não se refere tão somente à produção do conhecimento histórico, mas também à sua disseminação social. (FICO; POLITO, 1998, p. 18) Outras instâncias colaboram para fazer emergir visões sobre o passado e se constituem como *locus* das aprendizagens em história. As tecnologias de comunicação e informação e, as mídias evidenciam-se tanto na produção do conhecimento histórico, como em sua difusão social. Esta linha de pesquisa destina-se aos usos das tecnologias entendidas como linguagens, na perspectiva de interpretar seu potencial de elaboração, interação e difusão da informação e do conhecimento histórico.

A linha de Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

> Destina-se à atualização do historiador docente visando à incorporação da pesquisa no ensino através de fontes e acervos. A escola, como lugar de produção e transmissão de saberes, atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico. O currículo é um conhecimento historicamente formado, uma forma de regulação social, ou seja, os currículos são partes constitutivas das práticas escolares e como tais (re)produzem distinções. (POPKEWITZ, 1994, p. 190-194). Os currículos de História apresentam seguidamente concepções cristalizadas do passado e o uso de fontes como forma de legitimação de "verdades", ou como mera ilustração de conteúdos previamente formatados. A linha se volta para a problematização dos currículos de História, usos e incorporação de fontes e acervos na pesquisa e na docência na escola e em outros espaços de aprendizagem. Abarca, ainda, investigações sobre possibilidades de aprendizagens através da educação patrimonial.

A estrutura curricular do programa prevê 24 créditos em disciplinas e seis créditos de Trabalho de Conclusão. As disciplinas são divididas em dois blocos: as obrigatórias e as não-obrigatórias. A estrutura curricular compreende quatro disciplinas obrigatórias, num total de 12 créditos. Cada disciplina tem três créditos. As disciplinas obrigatórias objetivam dar lastro comum aos mestrandos, em especial àqueles que vêm de áreas afins. Essas disciplinas são: Teoria da História; Seminário de Projeto de Pesquisa; Historiografia e o Ensino de História; Ensino de História e Interdisciplinaridade. A cada semestre são oferecidas duas disciplinas obrigatórias. Os outros 12 créditos serão cursados em disciplinas não obrigatórias ofertadas duas em cada semestre. As disciplinas não-obrigatórias estão ligadas a uma das duas linhas de pesquisa: Fontes e acervos na pesquisa e docência em história, e Linguagens e cultura no ensino de história. Na primeira linha estão as seguintes disciplinas: Cinema e seus usos como fonte histórica no ensino básico; Religiões e religiosidades: fontes e abordagens no ensino de história; Cidade, memória e acervos; Gênero, diversidade e história escolar; Educação patrimonial e ensino de história. Na segunda linha se encontram: A história ensinada e os processos midiáticos; Cultura digital – usos pedagógicos e produção de material didático; O

museu no ensino de história: os objetos e suas representações. Os módulos são oferecidos de maneira flexível, como possibilidade de disciplinas no regime de férias ou semipresencial. Como se trata de um mestrado profissional e a maioria dos alunos é também de profissionais da educação, as aulas ocorrem no horário noturno da Universidade.

É dentro dessa estrutura que o Programa se depara com um desafio: acolher trabalhos de conclusão que tenham como norte estabelecer uma interface com as demandas da sociedade. Ou seja, estabelecer uma relação mais estreita entre a Universidade e a comunidade que a cerca.

O trabalho de conclusão: um desafio

A base empírica que embasa essa problematização são as propostas de qualificação apresentadas ao Programa pela primeira turma do mestrado. Foram 16 projetos acompanhados do texto de qualificação. Alguns dados preliminares: desse número, sete estão na linha de pesquisa das linguagens e nove na de fontes e acervos. Para fins de análise, os trabalhos serão indicados apenas com o título provisório, sem a identificação dos respectivos autores.

Linguagens e cultura no ensino de história

O primeiro trabalho a ser apresentado tem como título "Educação patrimonial e ensino público: ações e políticas públicas voltadas à inserção do patrimônio cultural nas práticas docentes". Apresenta como objetivo geral analisar as ações e as políticas públicas na esfera federal, estadual e municipal (Lajeado – RS), que contribuem para a efetivação de uma educação para o patrimônio. Na justificativa, o projeto salienta que, apesar do número de publicações sobre o tema ter aumentado na última década, com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) contribuindo intensamente através da criação de manuais, cadernos técnicos e revistas, a produção acadêmica continua incipiente. Em sua maioria, as publicações que discorrem sobre o tema ficam restritas a análises de casos particulares, contribuindo para o cenário atual de ausência de políticas públicas, que apontem para o uso da Educação Patrimonial dentro do universo escolar. Tendo como *locus* principal da pesquisa o município de Lajeado, situado na região central do Rio Grande do Sul, o estudo pretende contribuir para a complementação das discussões acerca do tema, a partir da análise de ações e políticas públicas voltadas à implementação das práticas educativas patrimoniais na rede pública de ensino, bem como propor políticas que venham contribuir para a efetivação do uso do patrimônio como estratégia pedagógica, dentro dos muros das escolas públicas da referida cidade. A proposta não se restringe a identificar as limitações do debate e das práticas educativas, mas, após a análise e sistematização dos dados coletados, será feita a proposição de ações possíveis de serem implementadas nas escolas estaduais e municipais de Lajeado – RS. Tais ações têm como finalidade contribuir para a implementação de práticas de Educação Patrimonial em instituições de ensino.

O segundo trabalho tem como título "Câmara na mão: uma metodologia de ensino de história para adolescentes de comunidades invisíveis em busca de identidade". A propositora dessa pesquisa tem sua área de formação na Comunicação e se propõe a analisar as identidades construídas, da comunidade invisível, pelo adolescente, a fim de propor uma metodologia para projetos de ensino de história, cujo foco seja o trabalho com as identidades. Desde o início de 2014, alunos bolsistas do Programa do Ministério da Educação (Pibid), da Universidade de Caxias do Sul (UCS), estão criando projetos educacionais no ensino de História, na Escola Municipal Machado de Assis, localizado no bairro Reolon. Com o objetivo de auxiliar os bolsistas, a autora da pesquisa ministrou oficinas de produção audiovisual. A união entre o conhecimento profissional (jornalismo televisivo) e o desejo de compartilhar conhecimento e pesquisar o material produzido no local dá origem a esse estudo. A capacitação girou em torno dos recursos do audiovisual (o poder da imagem, enquadramentos e significados, elaboração de roteiro e criação de conteúdo de reportagem). A partir daí, os pibidianos realizaram a primeira oficina de vídeo com 25 alunos, de 13 a 14 anos, do 7º ano do Ensino Fundamental. Na análise desse material produzido, é possível visualizar e identificar o que os adolescentes mais gostam no bairro e como se forma a identidade deles, a partir do local em que estão inseridos.

O autor da pesquisa "A literatura como abordagem de ensino de história da arte no ensino superior" é profissional da área do *design* gráfico. Apresenta, como objetivo da pesquisa, produzir um material que sirva como uma introdução à História da Arte para acadêmicos de cursos superiores de áreas do *Design* e das Artes, aproximando a disciplina da realidade, numa linguagem mais abrangente, condizente com suas expectativas. O autor critica o que ele chama de velha história, um conhecimento distante da realidade dos alunos. Assim sendo, os alunos de cursos das áreas do *Design* e das Artes têm uma relação conturbada com a História.

Apesar disso, a História da Arte é uma disciplina constante em todos os cursos dessas áreas e, muitas vezes, é encarada pelos alunos como uma disciplina teórica e não condizente com sua realidade. É fato que o ensino de história vem mudando ao longo dos tempos, mudanças que se refletem também no conceito de didática da história e suas ramificações. O presente projeto busca seguir essa tendência contemporânea, utilizando-se de uma iniciativa interdisciplinar, para propor um material de abordagem diferenciada, utilizando a literatura como forma de aproximar história da arte da realidade desses alunos de cursos superiores, das áreas das Artes e do *Design*, graças a sua linguagem artística, que pode ser mais envolvente e atraente a um público menor, voltado às leituras da história acadêmica.

O projeto "Musicando a história e historiando a música em escolas da Caxias do Sul" vem problematizar a aplicação da Lei 11.769, das Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. O presente projeto pretende transitar por três principais áreas de pesquisa. Primeiramente, a disciplina de História, ou seja, os acontecimentos históricos e seu ensino concernem o centro da pesquisa. A música, por sua eficácia psicomotora e obrigatoriedade nas escolas, será a disciplina que criará relações, com o objetivo de designar novas abordagens metodológicas. Por fim, agregar o estudo da Semiótica, a fim de incrementar a análise no que diz respeito à funcionalidade do aprendizado do aluno, sendo que a música pode ser considerada um signo.

Apresenta como proposta a elaboração de um material didático-pedagógico destinado ao ensino de história, com sugestões do trabalho por meio da música. Esse material didático-pedagógico será constituído no formato de uma cartilha impressa e também socializado via digital, contendo informações básicas sobre música, contextualizando o seu ensino e também contendo atividades musicais que permitam a interação com o ensino de história.

Com o título "O ensino de história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas", a autora pretende discutir a formação da identidade a partir do ensino de história na cidade de Veranópolis, município da Serra Gaúcha. Nesse sentido, tem-se presente que o ensino de história, nas séries iniciais, exerce um papel fundamental na formação do estudante, na medida em que possibilita uma autonomia, através do envolvimento no processo da construção do conhecimento e da memória. Criar condições para que o aluno se insira, como sujeito histórico, no processo social, é tarefa que compete a todos os educadores. Esse estudo busca respostas diante da revisão bibliográfica das fontes escritas sobre o Município de Veranópolis, produzidas na década de 90 do século XX, sendo parte de projetos comemorativos ao centenário de emancipação e ao Projeto Raízes. A pesquisa que servirá de suporte para a construção constituir-se-á inicialmente de cunho qualitativo, com análise de conteúdo das respostas ao questionário semiestruturado, realizado com professores da Rede Municipal de Ensino de Veranópolis. O conteúdo do questionário possibilitará analisar o entendimento dos professores sobre o ensino da História Local e sua aplicação em sala de aula. Propõe-se, como resultado da pesquisa e da história oral, em especial os questionários aplicados aos professores, construir um material de mídia que contemple um conjunto de sentidos da História Local, embasados nos eixos temáticos: família, trabalho, cultura e lugares.

A pesquisa "A escola e o bairro: o papel da Escola Padre Josué Bardin na construção da identidade dos moradores do Bairro São João Bosco" objetiva compreender as relações sociais, culturais e econômicas do referido bairro, a partir das vivências estabelecidas no espaço escolar, como construções de aspectos identitários. O papel da escola é relevante na construção da identidade dos sujeitos. O ensino de história tem papel fundamental na formação da cidadania, ao estimular no estudante a criticidade, partindo de uma reflexão de natureza histórica.

Assim, ao se pensar a função da escola e sua interação com a sociedade, a mesma possui uma significação própria pelo contexto existente no bairro, mesmo sendo uma instituição pública, com legislação e estrutura advinda do poder externo. Percebendo a significativa função social exercida pela escola em estudo, esse trabalho tem por objetivo examinar a construção da identidade dos moradores de bairro de periferia, o São João Bosco – Promorar, localizado no Município de Nova Prata, Rio Grande do Sul – Brasil, com foco no período entre 1982, ano da formação do bairro e da escola, até 1993, data em que é formada a primeira turma de 8ª série. Tendo presente a função social do ensino de história, será desenvolvida uma oficina de exploração de documento fotográfico que terá 20 horas, divididas em nove encontros, agrupadas em três módulos, que serão realizados uma vez por semana em horário extraclasse, nas quartas-feiras, no período da manhã, das 9h às 11h, compatível com o horário da escola. A oficina terá como princípio a observação e interpretação de material fotográfico para, a partir dessas fontes e da vivência dos estudantes, refletir sobre o processo histórico

no qual estão inseridos; construir um olhar crítico sobre ele, sentindo-se identificado. A oficina contará com a participação de moradores, mediante gravação de relatos orais e da socialização de fotografias.

O último trabalho da linha das linguagens tem como título "A construção da identidade na RCI: o projeto de modernização e higienização como fator de memória e esquecimento do Frigorífico Rizzo, em Caxias do Sul, 1938 e 1960". O projeto propõe-se a refletir sobre as diversas modalidades de apropriação, representação e construção da identidade social em Caxias do Sul – RS. Para tanto, analisa a trajetória de vida do empresário Nestor Rizzo, dentro da perspectiva do que se pode traduzir como do "herói civilizador", ou seja, do empreendedor que marca a sua existência para além das questões econômicas. O empresário do ramo alimentício fundou em 1940 o Grupo Escolar Frigorífico Desvio Rizzo, atendendo uma demanda local próxima a sua empresa e teve uma inserção considerável no setor de comunicação. A partir da temática do empresário pioneiro e do herói civilizador, pretende-se aprofundar a contribuição de Nestor Rizzo no desenvolvimento da região, mas principalmente analisar a amplitude de sua visão empresarial nos setores da educação e comunicação, pois ele foi um dos fundadores da Rádio Caxias, primeira emissora da região, em 1946, e da TV Caxias, em 1969. A pesquisa pretende utilizar principalmente o acervo documental e fotográfico do Frigorífico e da família Rizzo.

Fontes e acervos na pesquisa e docência em história

A pesquisa "Uma leitura acerca das interações culturais presentes na formação do distrito de Criúva no município de Caxias do Sul" pretende analisar as influências culturais na formação histórica da localidade, por meio do exame das interações étnicas ocorridas no final século XIX e nas décadas de 60/70 do século XX. O projeto visa a estabelecer um diálogo com o passado, por meio da discussão sobre a história da comunidade de Criúva, área situada a norte/nordeste de Caxias do Sul e que possui em sua formação vários elementos típicos de uma região de campo. Junto a eles, associam-se as contribuições transferidas no século XIX, na época da migração intercolonial, de filhos dos primeiros imigrantes europeus que, não tendo mais possibilidade de acesso a terra, viram na localidade a chance de melhoria das condições de vida. Além desse elemento, acrescenta-se todo o conhecimento estabelecido, com a presença anterior de açorianos vinculados à área de campo, no período de distribuição das primeiras sesmarias, em especial da Sesmaria das Palmeiras, constituída com grande parte da área do distrito de Criúva. Em síntese, a pesquisa pretende produzir material impresso sob a forma de livro infantil, apontando os principais elementos históricos da localidade, identificando as interações/alterações culturais criadas com os processos migratórios intercoloniais.

Com o título "Gostos, aromas e sabores: memórias e turismo gastronômico", a autora pretende analisar a gastronomia da região de Bento Gonçalves – RS, pensada como um processo de transformação da alimentação que vem da Itália, identificando a culinária dos imigrantes e o patrimônio imaterial e turístico no qual ela se transformou. A alimentação é uma forma de salvaguardar a história de um povo, com seus ingredientes, modos de fazer, sabores e aromas. Muitas dessas práticas agregaram variações em função de novos elementos

presentes naquele meio, especificamente, na mesa dos imigrantes italianos, evidenciando-se, assim, a culinária como um dos meios para a identificação daquele grupo.

O tema "alimentação" sempre foi abordado dentro da área das ciências humanas; porém, nos últimos anos, está cada vez mais tendo destaque, na área de patrimônio, cultura e como tema para ser trabalhado em sala de aula. Com os resultados da pesquisa, pretende-se elaborar um livreto pedagógico, destinado aos alunos do Ensino Fundamental, sobre a cidade de Bento Gonçalves, enfocando o patrimônio e a gastronomia.

A pesquisa "Ensino de história e Ensino Médio: projeto interdisciplinar e uso das fontes" pretende analisar como os projetos interdisciplinares podem contribuir para tornar o conhecimento histórico significativo e colaborar para a formação de indivíduos atentos a sua realidade e conscientes de seu papel como sujeitos históricos. A partir das experiências "Construção da Árvore Genealógica", "História de Vida" e "Quem Sou?", serão aplicadas entrevistas à comunidade escolar da Escola de Ensino Médio da Universidade de Caxias do Sul. A população a ser consultada trata de membros envolvidos com a realização dos projetos interdisciplinares: alunos, professores, coordenação pedagógica e direção. A amostra constará da opinião de 120 alunos e quatro professores a serem entrevistados, além da coordenadora pedagógica e da diretora da escola. Os alunos foram escolhidos por participarem do projeto na primeira e segunda série e os professores participantes serão aqueles que aplicaram e corrigiram os projetos, durante o período de 2008 a 2013.

O projeto "O livro didático e o ensino de história: o que ler, como ler e para que ler" tem como objetivo geral: analisar os diferentes aspectos de edição e produção, referentes ao paratexto do livro didático "História Sociedade & Cidadania", de Alfredo Boulos Júnior; avaliar a relação entre essas modificações e o uso dessa obra por professores e alunos das séries finais do Ensino Fundamental, no que se refere às formas de apropriação e recepção desses leitores em sala de aula, bem como analisar de que forma são trabalhadas as questões referentes à teoria e metodologia da História por professores que atuam no Ensino Fundamental. O livro didático configura-se como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados pelos professores em sala de aula. Sabe-se que, a partir do contexto em que são produzidos, os livros didáticos sofrem interferências de diferentes ordens, sejam essas de cunho político, econômico, social ou cultural. Situado nos pressupostos da História Cultural, no que se refere à história do livro e da leitura, esse projeto pretende responder à seguinte questão: Como o livro didático tem sido utilizado no cotidiano escolar para que as questões referentes à teoria e metodologia da História se façam presentes já nas séries finais do Ensino Fundamental?

"O jogo como artefato pedagógico e a utilização de documentos no ensino de história" objetiva aproximar a cultura de jogar, documentos históricos e o ensino de história. No ambiente escolar ainda se percebe que os jogos são utilizados de forma muito tímida. A cultura do jogar não é muito bem-difundida entre os professores do Ensino Médio, devido à falta de experiência e do interesse em jogar. Essa falta de cultura do jogar é percebida na dificuldade de criar ou aplicar um jogo em sala de aula. Portanto, grande parte dos educadores se distancia de jogos investigativos, de estratégias, não adotando os mecanismos de jogo com regras específicas.

A presente pesquisa objetiva produzir um jogo de tabuleiro investigativo, com a utilização de documentos a respeito da ditadura civil-militar, da década de 70, no Brasil. O

jogo pretende criar um cenário atual onde um grupo de famílias de políticos desaparecidos se articula para encontrar pistas de seus parentes mortos. A questão norteadora será a de refletir sobre o processo de negação dos desaparecimentos políticos durante o regime. Para isso, os documentos escolhidos para dar sentido ao jogo, à trama, serão cópias de originais ligeiramente alteradas, para que se preservem as pessoas envolvidas. O professor será orientado a discutir aspectos relativos aos documentos do jogo e os seus respectivos originais com os educandos, ou seja, as fontes documentais que aproximam o jogador do contexto histórico. A construção do jogo será acompanhada pelo processo de validação feito por jovens em escolas no contraturno de suas atividades.

Ainda no campo das fontes documentais, a pesquisa "Retratos da violência contra a mulher através de fontes judiciais: analisando processos-crimes" pretende estudar a história das mulheres caxienses, vítimas de violência, a partir de fontes judiciais com enfoque no contexto social-econômico e cultural, com especial destaque para relações de trabalho e poder. Serão analisados 23 processos do Centro de Memória do Judiciário (CMJU), da Universidade de Caxias do Sul, da década de 30 do século XX. Nesses, 12 envolvem casos de defloramento, nove de estupro e três são registrados como de violência sexual. Nesse sentido, analisa o contexto histórico e as construções sociais na década de 30, procurando estabelecer especificidades, rupturas ou padrões de recorrências nos discursos e nas práticas do Poder Judiciário, relativos às disputas que envolvem homens e mulheres; analisando o contexto histórico de transformações nas relações sociais de gênero. Por fim, discute como essas fontes podem ser utilizadas no ensino de história, considerando-se a transversalidade do tema violência.

A análise de uma experiência concreta de ensino de história faz parte da pesquisa "Proejando com os saberes: aprendizado significativo com a utilização da pesquisa socioantropológica". Valendo-se de políticas de incentivo do governo para o Programa de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja-FIC) e o Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), Arroio do Sal, município do Litoral gaúcho, observando suas demandas sociais dentro da área de educação de jovens e adultos, bem como o número de indivíduos que possuem saberes, mas não tinham a devida certificação, buscou-se alternativas através dos programas federais.

A presente pesquisa objetiva analisar a experiência desse município, no que se refere ao Proeja-FIC e ao Certific, e como esses programas foram lastreados por meio de pesquisas socioantropológicas (PSA). A partir dessas PSA, foram montadas as redes temáticas e os microprojetos que orientaram os estudos de área para os educandos. A proposta do trabalho é analisar todo esse contexto socioeducacional e como trabalhar o ensino de história, a partir das redes temáticas e dos microprojetos.

O penúltimo projeto tem como título "Ensino de história das religiões: cristianismo, islamismo e judaísmo nas histórias em quadrinhos". O ensino de história das religiões no Ensino Médio e Fundamental é quase inexistente. O que existe é um apanhado de pequenos quadros explicativos – que pouco ou nada explicam – sobre religiões do passado. Esses quadros e comentários encontrados nos livros didáticos vão na contramão dos temas transversais como a pluralidade cultural, pois não são utilizados para criar mecanismos de integração e aproximar os diferentes credos; ao contrário, apenas reforçam visões de dominação, preconceito em

relação a povos, cujo atraso cultural é consequência da religião e do afastamento do diferente. O objetivo central da pesquisa é propor o uso de histórias em quadrinhos como recurso para o ensino de história das religiões, através de metodologias que fomentem mecanismos de construção de narrativas históricas sobre o tema. A meta é produzir material paradidático de apoio e orientação de professores no ensino de história das religiões com a utilização de quadrinhos. O objetivo deste material é propor uma metodologia de ensino de história das religiões, fazendo uso dos quadrinhos, tanto como ferramenta de análise e interpretação como na produção de narrativas gráficas, objetivando a produção de conhecimento histórico, apoiado nos eixos temáticos e temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica.

Por fim, e não menos importante, há o projeto "O crescimento urbano na cidade de Caxias do Sul nos anos de 1974 a 1982". A cidade é palco de contradições. O estudo da estrutura urbana apresenta os interesses, as vontades políticas, econômicas, sociais; o emaranhado de disputas, que encontra sua forma material no espaço, por meio da infraestrutura e das edificações. Compreender a cidade, sua história, sua materialidade é um passo importante para entender continuidades de visões e práticas. A pesquisa objetiva analisar o crescimento urbano registrado em Caxias do Sul, no período de 1974 a 1982, com especial atenção para os loteamentos irregulares, mediante o uso de acervos pouco trabalhados pela historiografia local, mas que contribuem para o ensino da história na região. Pretende-se acessar o acervo existente no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), no qual há um bom inventário de materiais sobre o período, expedidos pela Prefeitura Municipal e Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, desde leis, códigos, mapas, projetos e jornais. No mesmo local, é possível também ter acesso a entrevistas com ex-prefeitos e pessoas envolvidas com a administração pública, ou ex-líderes comunitários com bastante influência no período. Esse projeto se desdobra na proposta de elaborar uma cartilha para o Ensino Fundamental sobre a história da cidade com os resultados da pesquisa.

Considerações finais

O documento de área de História prevê, como referido anteriormente, a possibilidade de se trabalhar com patrimônio histórico; arquivística; serviços de pesquisa e documentação; museologia e museografia; artes; turismo; organização de informações históricas; consultorias e pareceres históricos; ensino e material didático. Nesse sentido, os trabalhos de conclusão podem desdobrar-se nessas grandes áreas. Nas propostas apresentadas anteriormente, algumas delas estão contempladas em: patrimônio histórico; organização de informações históricas; ensino e material didático. Este último, considerando a área de concentração do Programa, tem o maior acolhimento de propostas.

Algumas outras questões precisam ser retomadas de maneira mais sistematizada nessas propostas de Trabalho de Conclusão Final e que preocupam os pesquisadores do Programa. Em boa parte das propostas, o olhar se volta para o universo escolar, seja discutindo metodologias a serem trabalhadas em sala de aula, seja discutindo a inserção da escola na comunidade. A

escola, genericamente falando, não tem conseguido responder satisfatoriamente a algumas demandas impostas por lei, como, por exemplo, a implementação do ensino de música e questões relativas à educação patrimonial no ambiente escolar. Ainda no universo escolar, foram acolhidas no programa propostas que analisam experiências nesses ambientes como, por exemplo, relativos à educação de jovens e adultos na sua relação com o ensino de história. A escola também é analisada na perspectiva da construção de sujeitos com identidade histórica, seja em experiências desenvolvidas em sala de aula, seja na relação dos alunos e da comunidade com o ambiente escolar.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à dimensão do olhar do pesquisador. A maioria dos trabalhos tem seu foco na história local, seja analisando acervos documentais para o ensino de história, seja focando os patrimônios material e imaterial.

Os conceitos mais recorrentes nas propostas são "identidade e alteridade, sujeito histórico e conhecimento significativo". Esses termos e/ou expressões indicam a preocupação de se aproximar a produção acadêmica com o conhecimento escolar. Também aponta para a necessidade de se produzir um conhecimento que de fato tenha sentido para os educandos.

É preciso também salientar as propostas de produção de material de diversas ordens, material para disciplinas específicas, como História da Arte, para alunos de graduação. Outra produção que merece destaque é de jogos como utilização de acervos documentais relativo aos desaparecidos políticos do regime civil-militar no Brasil. A utilização de quadrinhos em sala de aula deverá ser acompanhada de material paradidático, com sugestões de metodologias ao professor e de como utilizar essa técnica.

Em termos de metodologia, vários trabalhos vão se utilizar da história oral produzindo parte de suas fontes. Esse expediente de pesquisa demanda muitos critérios que precisam ser explicitados ao longo do trabalho. Também fazem parte desse debate todas as propostas que irão se valer de fontes documentais de diversas tipologias. Transparece nelas a preocupação dos mestrandos em qualificar a função do docente-pesquisador, que é uma das metas principais do Programa de Pós-Graduação em História da UCS.

Notas

1 Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/

2 Disponível em: <http://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf >. Acesso em: 26 ago. 2014.

3 Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Hist%C3%B3ria_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf. Acesso em: 2 set. 2014.

4 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=4639:historia>. Acesso em: 2 set. 2014. ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoAreaAvaliacao&conceito=34567>. Acesso em: 26 ago. 2014.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamentode Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://www.ipt.br/download.php?filename=444-Portaria_Normativa_n_17.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

FICO, Carlos; POLITO, Ronald. **História do Brasil (1980 – 1989):** elementos para uma avaliação historiográfica. Ouro Preto: UFOP, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Manuel Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Org.) **Cultura política e leituras do passado:** historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 30 de agosto de 2015
Aceito em 02 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.34722

Laboratórios de ensino de História: refletindo e construindo com os professores

Cristine Fortes Lia[*]
Jéssica Pereira da Costa[**]
Marcello Paniz Giacomoni[***]
Maiara Cemin Cagliari[****]
Priscila Nunes Pereira[*****]

Resumo: O presente artigo tem o intuito de apresentar a importância e as formas de abrangência dos Laboratórios de Ensino dos Cursos de História. Buscaremos problematizar a atuação desses espaços na formação e qualificação dos futuros professores da educação básica, demonstrando sua importância na troca de experiências de ensino e aprendizagem, promovendo o auxílio aos alunos em estágios obrigatórios de docência. Visa a discutir também a importância que as atividades práticas oferecidas pelos espaços de apoio ao ensino possuem na relação entre teoria e prática e sua importância para a formação dos professores historiadores. Por fim, propomos uma reflexão sobre a importância das estratégias elaboradas pelos laboratórios de ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – LHISTE e da Universidade de Caxias do Sul - NAEH para estimular novas abordagens no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino; História; laboratório; estratégias; professores.

[*]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: crisflia@bol.com.br

[**]Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, Brasil.
E-mail: jpcosta1@ucs.br

[***]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: marcello_pgi@yahoo.com

[****]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: maiacemin@gmail.com

[*****]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: priscila.ufrgs@gmail.com

History Teaching Laboratories: Reflecting and Building in Conjunction with Teachers

Abstract: This article aims to present the History Course Teaching Laboratories' importance and their forms of scope. We will seek to examine the importance of such spaces in the education and training of future Elementary School teachers, showing their value as places for the exchange of experiences in teaching and learning, and assisting students in teaching courses' mandatory internships. In addition, we will discuss the importance that practical activities, offered by teaching support programs, have in the theory and practice relation, as well as their value for the training of history teachers. Lastly, we will propose a reflection about the importance of the strategies put forth by the History Course Teaching Laboratories from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LHISTE) and from the Universidade de Caxias do Sul (NAEH) to encourage new approaches in the teaching of History.

Keywords: Teaching; History; laboratory; strategies; teachers.

Laboratorios de enseñanza de historia: reflexionando y construyendo con los profesores

Resumen: Este artículo tiene por objetivo presentar la importancia y las formas de alcance de los Laboratorios de Enseñanza de los Cursos de Historia. Buscáremos problematizar la actuación de estos espacios en la formación y calificación de los futuros profesores de educación básica, demostrando su importancia como lugar de intercambio de experiencias de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el auxilio a los alumnos en prácticas de docencia obligatorias. Discute, también, la importancia que poseen las actividades prácticas ofrecidas por los espacios de apoyo a la enseñanza en la relación entre teoría y práctica y su importancia para la formación de profesores historiadores. Finalmente, proponemos una reflexión sobre la importancia de las estrategias elaboradas por los laboratorios de enseñanza de Historia de la Universidad Federal del Río Grande del Sur – LHISTE y de la Universidad de Caxias del Sur – NAEH para estimular nuevos abordajes en la enseñanza de Historia.

Palabras-clave: Enseñanza; Historia; laboratorio; estrategias; profesores.

Laboratórios para o ensino de História

Os laboratórios de ensino de História se constituem em uma experiência que busca alinhar o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a prática escolar. Com uma metodologia de trabalho alicerçada na produção de material didático e na troca de ideias sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, os núcleos buscam preparar o acadêmico de História para uma trajetória bem sucedida como docente. Também objetivam reunir um acervo que amplie o potencial teórico e prático do futuro professor, mantendo esse material, bem como atividades de consultoria, aberto para a comunidade em geral; possibilitando a permanente troca de experiências entre os profissionais da área, os futuros professores e os egressos da instituição que sedia o espaço.

A produção do material didático promovida pelos laboratórios está solidificada na troca com as produções realizadas nas disciplinas do curso de História. Pensar a construção de recursos para a sala de aula é um processo complexo, que promove o repensar do próprio fazer histórico. Estabelecer o diálogo com o saber histórico e suas práticas de transmissão é objetivo desses espaços.

> O recurso e/ou material didático precisa ser pensado através da abordagem da construção do conhecimento histórico, não se limitando a uma prática de transmissão deste conhecimento. Assim, o significado do material didático e sua produção centram-se na ideia de criar uma relação entre o aprendizado e a construção de um determinado referencial explicativo para determinados processos históricos. (LIA; COSTA; MONTEIRO; 2013, p. 40).

Com a inserção das Práticas como Componente Curricular para os cursos de licenciatura, a necessidade de espaços que promovam o debate sobre as formas de transmissão e construção do conhecimento ampliou-se. Pois a especificidade de conferir uma identidade para as competências do professor como educador remete a busca por referenciais que auxiliem na relação do saber e da transmissão do mesmo. "Por Prática como Componente Curricular entende-se, no contexto do documento oficial, 'uma prática que produz algo no âmbito do ensino', que deve acontecer desde o início do processo de formação, o que a distingue da prática dos estágios supervisionados". (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 42).

> No âmbito da formação docente, a associação entre teoria e prática representa um eixo basilar na configuração de um padrão educacional coerente e conectado com as demandas do contexto escolar. Nesse sentido, em 19 de fevereiro de 2002, o governo brasileiro, na tentativa de qualificar os currículos das licenciaturas, regulamentou a Resolução do Conselho Nacional de Educação[1]. Através dessa resolução foi instituída a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena em, no mínimo, 2.800 horas, de forma que a articulação entre teoria e prática fosse contemplada nos projetos pedagógicos de acordo com as seguintes dimensões:
> I-400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

> II-400 horas de estágio curricular supervisionado obrigatório a partir do início da segunda metade do curso;
> III-1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
> IV-200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais [as chamadas Atividades Complementares]. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 41).

Os núcleos de apoio ao ensino promovem esta articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e os cursos de licenciatura em História, na medida em que possibilitam um espaço para a construção de materiais de apoio, contando com a orientação das equipes que trabalham nesses laboratórios. Monitores e professores são colaboradores nesse processo de elaboração de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares e de preparo de metodologias inovadoras e transformadoras para a sala de aula.

O material didático produzido nestes laboratórios é o resultado de uma relação de intimidade entre o aluno de licenciatura e o conteúdo que será trabalhado, dentro da ideia de que recurso didático não é ilustrativo, nem autoexplicativo, mas um elo entre os temas abordados e a concepção historiográfica e política do professor.

A sala de aula é, via de regra, dominada pelo livro didático. Mesmo que bastante qualificados (lembrando que todos passam pelo processo de homogeneização imposto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esses livros são poderosos artefatos culturais (FONSECA, 2008) , constituídos por um conjunto de técnicas didáticas que produzem sentido sobre a realidade, estabelecendo verdades sobre os conceitos que nossa sociedade constrói sobre o passado (PEREIRA; GIACOMONI, 2008, p. 9). Produzir materiais didáticos, dessa forma, é tornar-se um pouco mais autônomo em relação a essas publicações, construindo materiais em íntima relação entre as posturas e visões de mundo do professor, conhecimento historiográfico aceito e a realidade dos alunos.

Dessa forma, orientar o graduando a produzir seus recursos para a atividade em sala de aula permite o desenvolvimento da postura de produzi-los junto a seus alunos da educação básica, fazendo do laboratório um local de experimentação primeira, para a continuidade de uma competência inovadora que permite a constante prática na construção do conhecimento histórico.

> O material didático para ter função significativa no aprendizado de história deve ser concebido através de uma ação conjunta entre o professor e o aluno. Assim, este recurso não deve ser apenas utilizado em sala de aula, mas produzido na mesma, gerando um processo de interação entre o conteúdo e sua compreensão. (...) A prática, em geral, cativa mais a atenção do discente do que a exposição oral, permitindo que o aluno descubra novas interpretações para os fenômenos históricos, identificando suas habilidades e competências dentro desse universo. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 43).

Os materiais produzidos são, muitas vezes, doados aos núcleos de apoio constituindo parte do acervo dos mesmos. Nestes acervos encontram-se, também, materiais de apoio para a sala de aula, como mapas, jogos, revistas, filmes, entre outros. Ainda são disponibilizados livros didáticos e paradidáticos, ampliando o potencial para pesquisa nestes locais.

Estes acervos são disponibilizados, na forma de empréstimo ou de consulta local, para acadêmicos, egressos e professores da educação básica. Um dos grandes interesses destes espaços e promover a integração permanente com os professores da educação básica. As atividades de consultoria e as ofertas de oficinas mantém aberto este diálogo. As publicações que são produzidas dentro e sobre estes laboratórios colaboram para pensar sobre o ensino de História, trazendo estratégias a abordagens sobre diversos temas e propondo novas práticas para sala de aula.

O NAEH: Núcleo de Apoio ao Ensino de História da UCS

O NAEH é o Núcleo de Apoio ao Ensino de História da Universidade de Caxias do Sul – UCS e está vinculado ao Curso de História do Centro de Ciências Humanas e Educação. Foi idealizado em 2005 pelo Colegiado do Curso de História, com a finalidade de promover situações de associação entre teoria e prática dos conhecimentos acadêmicos, visando à capacitação e qualificação continuada dos profissionais de História, para uma atuação reflexiva frente ao ato educativo. Seu espaço físico consiste em uma sala dentro do próprio prédio onde acontecem as aulas do Curso de História, facilitando o acesso dos estudantes. Mantém, desde sua inauguração, horários de atendimento no final da tarde e à noite, visando a atender ao aluno matriculado nessa licenciatura, cujo turno de funcionamento é noturno. Com o passar dos anos, o NAEH manteve seu espaço físico, mas obteve um grande crescimento do seu acervo de materiais didáticos, conseguidos através de doações ou compras efetuadas com dinheiro adquirido em sebos promovidos pelo Núcleo.

O acervo de materiais do NAEH é formado por uma considerável coleção de livros didáticos que abarcam o ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental, existindo ainda os Estudos Sociais dos estudos históricos, livros de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, bem como de todos os anos do Ensino Médio. Conta, também, com uma pequena coleção de livros de Geografia. Além dos livros didáticos, conta com publicações paradidáticas, ou seja, materiais bibliográficos destinados ao ensino de História de forma mais lúdica e concreta.

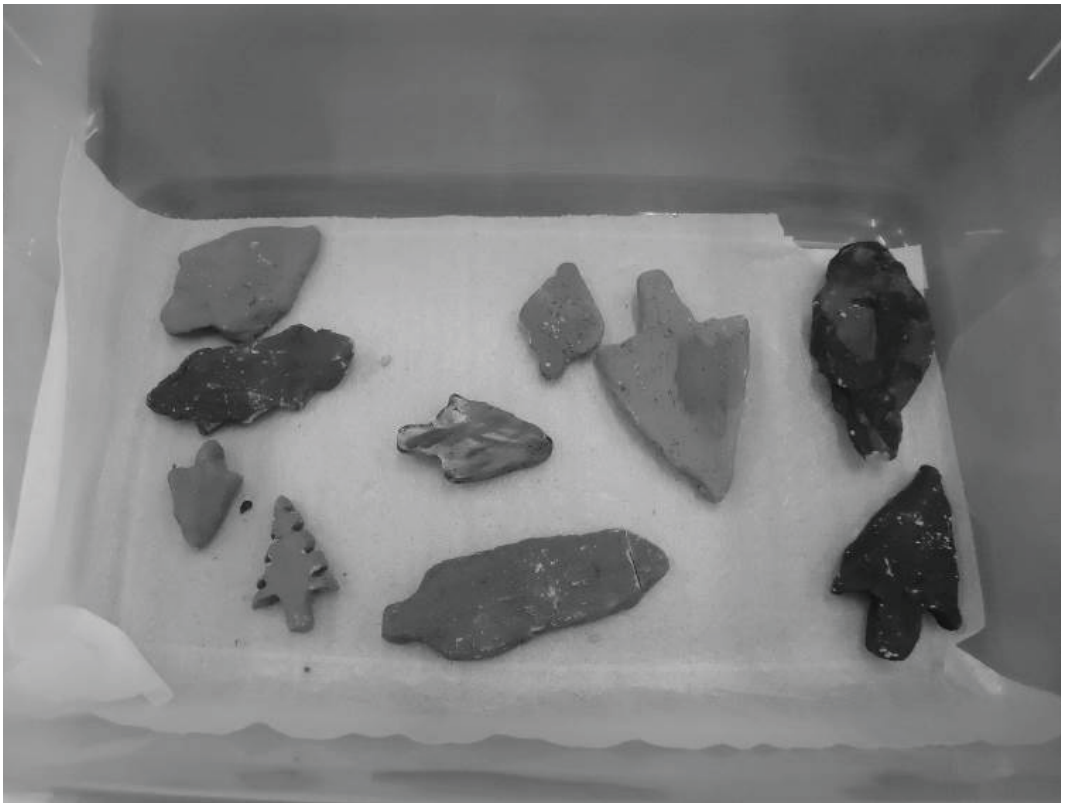
No acervo bibliográfico encontram-se também livros ligados à Educação, visto que o Núcleo tem como um de seus objetivos atender às necessidades dos alunos licenciados, futuros professores que precisam ter acesso aos PCN's e às teorias educacionais, bem como às políticas educacionais. Além desses, pode-se encontrar outros títulos com assuntos variados ligados a História e a Historiografia, que auxiliam os acadêmicos a construírem seu conhecimento teórico antes de realizarem a transposição didática dos assuntos que deverão trabalhar em sala de aula.

Na hemeroteca do NAEH encontram-se mais de 400 revistas, entre as quais se pode encontrar desde temas gerais de Educação e ensino de História como aqueles voltados para conteúdos históricos. Por entender que um dos objetivos a serem desenvolvidos com os alunos é a localização espaço temporal, o Núcleo conta com um acervo de mapas para empréstimo. Esses tratam de diferentes assuntos, que vão desde a distribuição política contemporânea do Brasil e do Mundo até a divisão das capitanias hereditárias na época do Brasil Colônia. Os mapas são uma importante ferramenta de ensino e trabalho para o historiador. A preocupação do núcleo está em manter a constante atualização desses materiais, já que as bibliotecas nem

sempre dão conta de oferecer os recursos dentro da dinâmica na qual são reformulados. O NAEH também busca oferecer mapas específicos para o ensino de história; alguns produzidos pelos próprios alunos e professores do curso, em parceria com o curso de Geografia.

> [...] os mapas devem ser encarados como instrumentos que auxiliem na compreensão do espaço, posto que, atualmente não são vistos como tal, sugere-se que o professor seja um instrumentalizador e viabilizador na construção do conhecimento sobre os mapas e que traga em suas metodologias uma propriedade teórica, no sentido de fazer com que o aluno consiga perceber a real importância dos mapas, como por exemplo, o contexto histórico em que foram confeccionados, a função político-estratégica para as delimitações territoriais, sendo visualizado também como um instrumento de poder. (SANTOS; BENTO; FERREIRA, 2006, p.178).

Também possui jogos confeccionados por alunos do curso em diferentes disciplinas, que foram doados ao Núcleo e que são um grande auxílio aos que estão nos estágios obrigatórios como estratégia de aprendizagem. NAEH busca melhorar o seu acervo de ferramentas didáticas e pedagógicas com a ajuda dos próprios alunos do Curso de História, aceitando doações de materiais didáticos confeccionados pelos próprios alunos. Entre esses materiais podemos destacar alguns que ao serem doados auxiliaram muitos outros alunos na sua caminhada docente. Um deles é o chamado "Baú da Pedra Lascada", que consiste em uma caixa com pontas de lança e outras imitações de objetos líticos feitos em argila e coloridos com tinta guache.



Baú da pedra lascada - Acervo NAEH-UCS

Junto a esse material, produzido por uma acadêmica, que fez seu estágio no ensino fundamental com o sexto ano, foi doado também o filme "10.000 A.C.", bem como algumas lâminas sobre os povos neolíticos e paleolíticos. Esse material além de ser emprestado aos alunos estagiários para ser usado em sala de aula também serve de inspiração para que cada um possa construir o seu baú com a sua turma, estimulando a criatividade e a interação dos alunos.

Outro material interessante, que também foi doado por uma aluna do estágio em ensino fundamental, consiste em um jogo da memória com os Deuses Gregos, onde além dos alunos identificarem os deuses, eles devem relacioná-los com seus nomes e características.

Existem diversos banners no acervo do NAEH que estão disponíveis tanto para a utilização em sala de aula, como estratégia de confecção dos mesmos, repensando a função educativa do recurso didático, que é proposta do espaço. É oferecida consultoria para o entendimento de como produzir e quais sentidos podem ser atribuídos aos mesmos. Entre os banners disponíveis para empréstimo podemos destacar uma coleção de 16 confeccionados para um evento do curso que visava rememorar o Golpe e a Ditadura Civil militar brasileira de 1964.

Com essa variada gama de materiais didáticos, o NAEH busca auxiliar o futuro professor de História a elaborar suas aulas de forma criativa, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem. Obter acesso a esses materiais ainda na graduação faz-se importante para demonstrar a importância de seu uso, considerando que o material didático não dá a aula por si só e necessita do fluxo empregado pelo professor, que não pode se limitar apenas ao livro didático e necessita de outros mecanismos para o ato educativo.



Espaço interno do NAEH - Acervo NAEH-UCS

> Para desempenhar, de modo satisfatório sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino de História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção. (MICELI, 2012, p. 37).

O NAEH como espaço de troca de experiências entre docentes e discentes

O Núcleo de Apoio ao Ensino de História não se constitui apenas como um espaço de guarda e empréstimos de materiais. Figura-se como um espaço de trocas didáticas, onde a experiência docente vai sendo construída ao contribuir para o planejamento e execução das aulas dos discentes em fase de estágios obrigatórios ou em atividades práticas das disciplinas do curso.

Para os alunos, ao chegar na fase do curso em que se tornarão professores, ou seja, estarão à frente de uma sala de aula, o NAEH concentra esforços para contribuir na realização dessa experiência. A preocupação de estudantes e futuros professores de História deve estar voltada para capacitar o aluno a refletir e reconstruir sua sociedade, entendendo que se estuda História não porque o passado se repete, mas sim porque vivemos um processo dinâmico, no qual os considerados grandes feitos foram selecionados e os heróis são construções simbólicas e discursivas. O foco do conhecimento da história está na trajetória das civilizações e sociedades, da qual todos são agentes e sujeitos históricos.

Fazendo isso, todo o professor é capaz de contribuir com a formação de um aluno atuante e crítico da sua realidade. Para que essa construção aconteça na sala de aula, um instrumento faz-se necessário: o planejamento, que se apresenta como um ato reflexivo do professor, estabelecendo onde pretende chegar, trilha caminhos para alcançar os objetivos que coloca para si e para o aluno.

Os objetivos estão postos em um plano com metas. Essas devem ser atingidas não apenas pelos alunos, mas também pelo professor que, ao elaborar suas aulas, pensará em estratégias que criem um ambiente no qual o aluno será capaz de desenvolver as habilidades necessárias para atingir os objetivos propostos. Esses devem funcionar como guias, não como regras invioláveis. Além dos objetivos, deve-se ter clara a função da utilização de diferentes recursos e estratégias para promover a aprendizagem e é com essa função que o NAEH mantém o seu acervo, para que o aluno estagiário, futuro professor tenha a oportunidade e o acesso a diferentes materiais para construir o seu ato educativo.

Pensando em contribuir para a construção do futuro profissional da História, o NAEH busca aliar teoria e prática trabalhando com oficinas didáticas, onde diferentes assuntos e estratégias didáticas são postas em práticas e oferecidas semestralmente aos alunos da Universidade de Caxias do Sul e pessoas interessadas da comunidade em geral.

Essas oficinas possuem temáticas variadas voltadas para o ensino de História, que buscam oferecer uma formação complementar aos estudantes, com a oportunidade de experimentar diferentes abordagens, o que contribuirá para a sua formação enquanto docente. Miceli (2012)

defende que o professor, ao ensinar, deve criar situações que levem o aluno a aperfeiçoar os sentidos necessários para desenvolver conhecimentos históricos, que lhe possibilitarão aprimorar seu senso crítico e sua cidadania.

Os alunos participantes dessas oficinas ganham a certificação com o número de horas cursadas. O valor cobrado corresponde ao custo da emissão dos certificados. Os ministrantes das oficinas são voluntários que buscam construir junto aos acadêmicos um momento de experimentação e de reflexão do ato educativo. Entre as oficinas realizadas pode-se destacar: "Arqueologia e Práticas educativas". Além de propor uma reflexão acerca da relação entre Arqueologia e História, desenvolve-se uma experiência de construção de um campo de escavação simulado e o exercício de escavação, limpeza e catalogação de peças. A oficina "Patrimônio e Ensino de História – Desvendando o patrimônio arquitetônico" leva os inscritos para o centro de Caxias do Sul e, andando na rua, realiza-se um exercício de observação, reconhecimento e crítica do patrimônio arquitetônico da cidade.



O NAEH promove semestralmente Ciclos de Oficinas com temáticas voltadas para o ensino de História. Um desses ciclos reuniu temas sobre "Religiões no mundo antigo", "História e Imprensa" e "Filosofia e História: trabalhando a interdisciplinaridade". Os assuntos variados surgem de uma consulta prévia com os acadêmicos, que indicam quais temáticas precisam

de maior suporte teórico e prático, e contribuem para a formação plural do acadêmico, revelando a constante preocupação do NAEH em estimular a reflexão frente à História e o ensino/aprendizagem, ajudando a transformar o saber acadêmico e o saber escolar.

Tendo em vista o objetivo de facilitar o acesso ao NAEH, em 2011 foi criado o *blog* do Núcleo[2] e uma página no *Facebook*[3], nos quais são divulgadas todas as oficinas promovidas, com programação e informações adicionais, contribuindo para que além dos alunos do curso, os egressos e outros interessados possam ter acesso ao trabalho desenvolvido pelo núcleo. No atual contexto das novas tecnologias, a utilização de meios virtuais torna possível uma abrangência maior, ultrapassando as paredes da Universidade.

Essas ferramentas virtuais informam aos alunos do curso sobre os variados tipos de materiais disponíveis no acervo, bem como apresentam estratégias criativas de trabalho desenvolvidas por professores a partir da utilização desses materiais. Esse espaço virtual também corresponde a um local de trocas de experiências, pedidos de dicas e sugestões para trabalhar determinados temas, relatos de trajetórias, dicas e, até mesmo, um meio de explicitar vivências frustradas.

Embora o acervo do NAEH conte com uma variedade de materiais, eles são, em grande maioria, produto de doações dos professores do curso, dos acadêmicos e de contatos com editoras, no caso dos livros didáticos. Nos últimos três anos, o acervo do NAEH vem crescendo consideravelmente, resultado de uma maior divulgação feita sobre o Núcleo, o que proporcionou que muitas pessoas que possuíam materiais didáticos, livros, revistas, mapas, entre outros, realizassem doações para enriquecer e contribuir com a qualidade do acervo.

Além da divulgação feita, especialmente nas redes sociais, o trabalho dos professores, ao utilizarem tanto os materiais quanto o espaço do NAEH em suas aulas, tanto nos estágios como em outras disciplinas, possibilitou a inserção dos acadêmicos na realidade de trabalho do Núcleo, estimulando o fluxo de doações.

O LHISTE: Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS: ensino, pesquisa e extensão criando conexões entre Universidade e Escola

O Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LHISTE) nasce no ano de 2013 como um espaço de interação para professores de História de diferentes redes de Ensino, com o intuito de ser um centro de referência na produção e disseminação de bons materiais didáticos e reflexivos, formação continuada para professores e licenciandos, espaço de investigação a partir de trocas e diálogos sobre o ensino de História.

Sua própria fundação conta com profissionais de três setores da UFRGS, visando a um maior diálogo entre os locais institucionais responsáveis pela formação dos futuros professores de História: Área de Ensino de História do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação (responsável pelas disciplinas de Estágios Supervisionados), Colégio de Aplicação (local de produção de pesquisas educacionais e espaço onde são realizados muitos dos estágios supervisionados) e Departamento de História do Instituto de Filosofia

e Ciências Humanas (responsável pela maior parte das disciplinas do curso de Licenciatura em História). Em ações específicas ocorre também a articulação com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), professores do Departamento de Música do Instituto de Artes (IA) e algumas secretarias municipais de educação do Rio Grande do Sul.

Além dessas parcerias institucionais, o Lhiste pretende-se como um espaço que congregue professores do Ensino Básico e Superior de diferentes redes públicas e particulares. A construção dos espaços virtuais e físico segue essa premissa, mantendo locais de hospedagem e produção de materiais pedagógicos, por meio de ações de compartilhamento com professores e licenciandos da História e Pedagogia. Objetiva-se consolidar o Lhiste e seus espaços como uma referência em que o professor encontre materiais didáticos diferenciados para suas aulas, com o compartilhamento de produções, pesquisas e boas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os espaços virtuais[4] atuam com dois direcionamentos claros, o primeiro com a divulgação de eventos e materiais ligados ao Ensino de História, e o segundo, propriamente como acervo digital para as produções do Lhiste e grupos ou instituições parceiras. Nosso site possui sessões como Biblioteca digital, abrangendo todo o acervo online que está ligado à prática de ensino; Produções Lhiste e pesquisa, agregando o material relacionado aos membros do grupo; *sites* de apoio e ações educativas, indicando materiais de fácil acesso.

Com espaço físico no Colégio de Aplicação (UFRGS, Prédio 43815 – sala 226, Av. Bento Gonçalves, 9500, Bairro Agronomia), o Lhiste visa a manter um acervo presencial e oficinas didáticas que coloquem em diálogo professores e licenciandos da universidade e da escola. Deste modo, trabalhamos com um conjunto de livros didáticos, paradidáticos, publicações auxiliares à prática, planos de aula, filmes, documentários e jogos, que estarão disponíveis a todos mediante um cadastro no programa de acervo digital do Lhiste.

Em termos institucionais, o Lhiste é registrado na UFRGS como programa de extensão, declaradamente concebido e concretizado através do pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, vivemos a criação de um grupo de pesquisa, com as seguintes áreas de atuação: 1. Docência em História, currículos, ações educativas e políticas públicas; 2. Teoria e metodologia da História, Historiografia e Ensino de História; 3. Usos do Passado: memórias, patrimônios e narrativas; 4. História, cultura escolar e educação para as relações socioculturais. A partir dessas premissas, as principais ações desenvolvidas até o momento foram um curso de aperfeiçoamento com a temática dos Jogos e Ensino de História, a criação de uma revista eletrônica, a construção de um acervo (físico e digital) de materiais didáticos e demais produções sobre o Ensino de História, além de organização de eventos e palestras.

Uma das primeiras ações empreendidas pelo grupo do Lhiste foi o curso de aperfeiçoamento "Ensino de História: modos de pensar, modos de fazer, modos de avaliar - Jogos e Ensino de História", desenvolvido no segundo semestre de 2013. A proposta do curso foi fortalecer o processo de formação continuada dos professores de História, através de discussões teóricas acerca do Ensino de História e do aprendizado do jogo como ferramenta pedagógica na disciplina de História. O curso foi oferecido em modalidade Educação a Distância (EAD) para quatro municípios do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Picada Café, Santo Antônio

da Patrulha e Três Passos), totalizando 150h. Essa carga horária foi dividida em cinco módulos (com 30h cada), abordando problematizações teóricas a respeito do ensino de História (módulo I) e do uso de jogos na educação (módulo II), para em seguida instrumentalizar os alunos no uso específico dos jogos no ensino de História (módulo III). Avaliações foram propostas aos jogos construídos e aplicados (módulo IV), e os resultados foram apresentados no seminário presencial e entregues no relatório final (módulo V).

O curso esteve inserido em um movimento bastante significativo que ocorre no campo do ensino em geral e do ensino de História em particular, que é a utilização de materiais lúdicos nas aulas de História. Nesse sentido, o uso de jogos ganha relevância e notoriedade porque permite o envolvimento dos professores e alunos num processo de criação conceitual com uma linguagem adequada à Escola Básica. Não é difícil verificar que o ensino de História precisa ainda hoje de revisão constante, ainda porque, após 30 anos de intensa discussão na área, o livro didático ainda aparece como a ferramenta vital da sala de aula, deixando de ser um instrumento ou uma ferramenta para o ensino e se tornando o ator principal. O uso de jogos é uma urgência, pois se compreende que os jogos podem ultrapassar o limite do marasmo que as aulas de História, por vezes, assumem ao lidar apenas com textos e perguntas. Nesse sentido, aprender história pode ser um processo cognitivo bem mais criativo e envolvente.

A primeira edição do curso findou com 62% de alunos concluintes (número considerado bom na realidade do EAD) e com ampla repercussão nacional da publicação produzida pelo curso, o livro "Jogos e Ensino de História" (GIACOMONI; PEREIRA, 2013). Mais de mil exemplares foram distribuídos para professores de todo o país, enviados via protocolo da UFRGS. No site do Lhiste foram cerca de dois mil *downloads* do livro em PDF, que se soma ao material impresso distribuído para todo o Brasil. Esse livro é uma reflexão pioneira sobre o uso de jogos no ensino de História, cumprindo o papel da Universidade como lugar de produção de conhecimento. Essa repercussão prova que os professores estão procurando novas alternativas para pensar e ensinar história.

Como lançamento oficial do Laboratório e reafirmação das ações setoriais conjuntas, em março de 2014, promoveu-se um primeiro curso de extensão: Encontros com o Ensino de História na UFRGS. Os encontros se voltaram para a discussão de temas caros à História e à Educação como: patrimônio, fabulações, jogos, vídeos, América Latina, espaço e tempo, conciliando falas de professores da área de ensino, História, licenciandos, estudantes e professores da Educação Básica. A atividade de extensão contou com a participação média de 80 cursistas que, em sua maioria, eram licenciandos de História e professores da rede pública de ensino, o que contribuiu muito para as conversas após a atividade, tornando-se por vezes elemento central dos encontros.

Atualmente (outubro de 2014), está em andamento a segunda edição do curso "Encontros com o Ensino de História na UFRGS", com a proposta de produzir "diálogos com histórias indígenas e africanas". A demanda dessa temática surgiu em uma das reuniões do Lhiste, na qual discutimos o papel do laboratório dentro da formação inicial e continuada no ensino de História. A questão apresentada pelas estudantes bolsistas de extensão foi a apropriação da educação das relações étnico-raciais e dos conteúdos referente ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), ainda pouco tratado nos currículos das licenciaturas em História. Tal artigo, através da lei 11.645/08 que altera a lei 10.639/03, especifica que:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A recepção da lei é motivo de indagações e compreensões diversas, por vezes construtoras de visões estereotipadas em datas pré-definidas no calendário escolar por ações pontuais e sem abordagens mais complexas das temáticas propostas na forma da lei. Nessa perspectiva, o LHISTE colocou-se diante do desafio de propor ações para a formação e compartilhamento de modos de agir e de pensar a aplicação do artigo 26-A da LDB. Pressupondo que as histórias africanas e indígenas são os conteúdos de maior dificuldade dentro das temáticas produzidas pela lei, tivemos a iniciativa de desenvolver uma atividade de formação que gerasse um diálogo entre especialistas das áreas dentro do universo acadêmico e representantes de grupos sociais que protagonizam esse cenário, ou seja, professores das redes públicas de ensino, lideranças indígenas de etnia Guarani e Kaingang e um estudante intercambista africano (guinense).

Destacamos que o grande diferencial nas atividades de extensão criadas até o momento foi o espaço que os protagonistas dos temas tiveram, acarretando um maior envolvimento do público, aproximando suas realidades, escolares ou não, das temáticas.

Visando a construir um espaço qualificado para divulgação de pesquisas dos pesquisadores, professores e estudantes de História, o Lhiste criou uma revista científica eletrônica, chamada Revista do Lhiste[5] com foco específico em pesquisas e reflexões sobre o ensino de História em todos os níveis e etapas educativas, além de sua intersecção com outras áreas do conhecimento. Constitui-se, portanto, em espaço para a comunicação de pesquisas e reflexões sobre a prática docente, os processos de aprendizagem, a construção de currículos em história, a formação de professores, a memória e a educação patrimonial e o ensino de história e a interdisciplinaridade, entre outros temas caros ao campo. Também visa à divulgação e registro de novas estratégias, metodologias e objetos, formando um banco de dados especializado em boas práticas pedagógicas de professores em formação inicial, nos estágios e no PIBID/História, assim como de professores da educação básica. O processo *peer review* (avaliação cega por pares), a diversidade espacial e institucional do conselho consultivo, a certificação com ISSN e a busca por uma boa avaliação nos critérios *Qualis* periódicos tornam a Revista do Lhiste um lócus não apenas de divulgação, mas de construção qualificada do conhecimento. Nesse momento (2014/2), a Revista do Lhiste organiza seu primeiro número, estando ainda em processo de avaliação pelos pares.

Na sequência de ações que o Laboratório enseja realizar está o oferecimento de oficinas pedagógicas abertas a licenciandos e professores da Educação Básica, com proposições didáticas para o ensino de História, pautadas pela construção reflexiva de materiais pedagógicos vinculados a temáticas como a educação das relações étnico-raciais, com estratégias como jogos e histórias em quadrinhos. Essas oficinas são realizadas nas aulas de estágios curriculares obrigatórios e também no espaço físico do Lhiste, com inscrições abertas ao público em geral.

Cabe ressaltar que o Lhiste busca colher experiências e construir parcerias com outros laboratórios no Rio Grande do Sul e no país[6]. Ressaltamos nessa busca por parcerias a relação em construção com o Laboratório UCS, que se materializa na própria tessitura deste artigo. Segundo Fonseca e Couto (2008, p. 124), é possível "pensar em espaços interculturais que possam ressignificar as dimensões da teoria e da prática – bem como o ensino alicerçado à pesquisa". Ressaltamos que nossas ações no laboratório são marcadas pela concepção de que a criação de conexões entre a Universidade e a Escola, através de ações compostas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, podem gerar aprendizagens mútuas, capazes de desacomodar e reflexionar as maneiras de viver e pensar a História e a Educação nos ambientes em que atuamos, sejam eles acadêmicos ou escolares.

Notas

1 CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

2 Disponível em:< http://naehucs.blogspot.com.br/>.

3 Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/NAEH-N%C3%BAcleo-de-Apoio-ao-Ensino-de-Hist%C3%B3ria/220754944690501>.

4 facebook.com/lhiste e www.ufrgs.br/lhiste

5 www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste

6 Apontamos duas referências de laboratórios, que inspiraram a criação do LHISTE: o LABEPEH/UFMG - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História da Universidade Federal de Minas Gerais e o LEHRB - Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia. Ambos os espaços surgem com os objetivos de envolver variados setores das respectivas universidades ligados à formação de professores, promovendo ações de extensão em parceria com outras instituições acadêmicas e redes de ensino. Destacamos, no caso do LABEPEH, a criação de um acervo de materiais didáticos (http://acervoparadidaticolabepeh.blogspot.com.br/) com o objetivo de organizar e disponibilizar um acervo temático que auxilie professores da Educação Básica e alunos das licenciaturas na produção de material didático. O acervo é composto principalmente por jornais e revistas diversos e está disponível para consulta. Além de disponibilizar esse material, a intenção é socializar exemplos de como utilizá-lo em atividades didáticas e, a partir daí, constituir uma rede de trocas de sugestões de atividades didáticas. Já o outro laboratório mencionado, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (http://www.ufrb.edu.br/lehrb/), na mesma lógica de apoio a acadêmicos e professores de História, também mantém um site com objetos de ensino, como jogos, mapas e recursos digitais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática - História e Cultura Afro-Brasileira‖, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 07/07/2014.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08 Acessado em 07/07/2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acessado em 07/07/2014

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008.

_____, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LIA, Cristine Fortes; RUFFATO, Katani. Maria. Monteiro; COSTA, Jéssica Pereira. A produção de material didático para o ensino de História. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, p. 40, 2013.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-52.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis passados**: representações da idade média no ensino de história. Porto Alegre: Zouk, 2008.

SANTOS, Daniel S.; BENTO, Evilânia C.; FERREIRA, Fernanda S. *et al.* A importância da utilização dos mapas como instrumento de ensino/aprendizagem na geografia escolar. **Revista Caminhos da Geografia**. v. 16, fev 2006. p. 176 – 179.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 30 de agosto de 2015
Aceito em 02 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.34729

O professor que cativa: entre a narrativa da história e o cuidado de si

Marcello Paniz Giacomoni[*]

Resumo: O presente artigo apresenta e discute os primeiros passos da pesquisa "Ensino de História e narrativas: o professor e a persuasão em sala de aula", desenvolvida no Programa de Pós Graduação de Educação da UFRGS, em nível de doutorado, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Seffner. Partindo de uma reflexão sobre o Ensino de História e analisando o caráter narrativo da história, passando por autores como Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, e Walter Benjamin, desejamos compreender quais estratégias são utilizadas pelos professores na construção de suas aulas. Interessa-nos compreender quais elementos narrativos e de estilo compõem um discurso histórico capaz de obter a adesão do auditório escolar, a partir de referenciais da Nova Retórica. Nessa análise, o que propomos é uma arte, relacionando a narrativa com a criação subjetiva e a experiência vivida (no caso, a experiência histórica), compreendendo como os professores de História elaboram o conhecimento historiográfico em suas aulas. Essa elaboração visa a negociar a distância entre o tempo passado e o momento do aluno, gerando momentos de encantamento ao poder da palavra.

Palavras-chave: Ensino de História; professores; narrativas; estilo; nova retórica.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: marcello_pgi@yahoo.com

Teacher Who Enchants:
Between the Narrative of History and Care of the Self

Abstract: This article presents and discusses the first steps of the research "History Teaching and narratives: the teacher and persuasion in the classroom", developed in the Post-Graduate Program in Education from UFRGS, at doctoral level, under the orientation of Professor Dr. Fernando Seffner. Starting from a reflection on the Teaching of History and analyzing the narrative character of history, through authors such as Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, and Walter Benjamin, we want to understand what strategies are used by teachers in building their classes. We are interested in understanding what style and narrative elements compose a historical discourse able to get the support from scholars, starting from New Rhetoric references. In this analysis, what we propose is an art, the narrative on the creation and subjective lived experience (in this case, historical experience), understanding how history teachers prepare the historiographical knowledge in their classes. This development seeks to negotiate the gap between the past and the time of the student, creating moments of enchantment to the power of the word.

Keywords: History teaching; teachers; narratives; style; new rhetoric.

El professor que cautiva:
Entre la narrativa de la historia y el cuidado de si

Resumen: Este artículo presenta y discute los primeros pasos de la investigación "Enseñanza de la Historia y narraciones: el maestro y la persuasión en aula", desarrollado en Programa de Posgrado en Educación de la UFRGS, en nivel de doctorado, bajo la dirección del Prof. Dr. Fernando Seffner. Partiendo de una reflexión sobre la enseñanza de la historia y analizando el carácter narrativo de la historia, a través de autores como Hayden White, Peter Gay, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, y Walter Benjamin, deseamos comprender cuáles estrategias son utilizadas por los docentes en la construcción de sus clases. Estamos interesados en comprender cuáles estilos y elementos narrativos constituyen un discurso histórico capaz de obtener la adhesión del auditorio de la escuela, a partir de las referencias de Nueva Retórica. En este análisis, lo que proponemos es un arte, la articulación de la narrativa con la creación subjetiva y la experiencia vivida (en este caso, la experiencia histórica), comprendiendo como los profesores de Historia elaboran el conocimiento historiográfico en sus clases. Esa elaboración visa negociar la distancia entre el tiempo pasado y el momento del alumno, generando momentos de encantamiento al poder de la palabra.

Palabras-clave: Enseñanza de la Historia; profesores; narraciones; estilo; nueva retórica.

> Senador Bell: - Qual o valor disso que ensina para esses meninos?
> Professor Hundert: - Quando leem Platão, Aristóteles, Cícero, Júlio César, eles entram em contato com homens que foram exemplo de estadistas, que tinham o mais alto padrão de cultura cívica, caráter e convicção.[1]

Introdução

Ao ler esse diálogo, é possível remeter suas palavras a uma passagem de Paul Veyne (1971, p. 62): "se os romanos maçam um pouco o público [por serem, na realidade europeia, estudados em demasia], é porque se fez deles um povo-valor em vez de ver quanto eles eram exóticos." Mas no diálogo, esse caráter exótico não aparece. Existe a convicção na fala do professor Hundert de que o conhecimento por ele ensinado relaciona-se diretamente com a formação de seus alunos, no caso uma formação moral e ética. E por que não os romanos "exóticos", com seus mosaicos sensuais nas salas principais das residências? Ou as punições absolutamente cruéis? Ou o poder ilimitado e despótico do *pater familias*[2]?

Porque aquele professor possui um objetivo que vai além da complexidade da história e reside nessa própria complexidade; aquela história, conteudista e tradicional sobre vários aspectos[3], é por ele dotada de um valor que a confere determinada importância na intriga[4] tecida em suas aulas. Assim agem, de certa forma, todos os professores (de História, ao menos). Atribuímos valores diversos às diferentes temporalidades com que lidamos, conforme nossa formação, crenças, valores, posições políticas, etc. Se as escolhas são presentes, e mesmo inevitáveis, na prática docente, resta-nos compreender suas motivações e possibilidades, entendendo o próprio professor imerso na historicidade do nosso tempo, nesse "mundo vivido, do qual o aristotelismo permanece a melhor descrição; esse mundo real, concreto, povoado de coisas, animais e homens, onde os homens fazem o que querem, mas não fazem tudo o que querem [...]" (VEYNE, 1971, p. 126).

A discussão proposta por esse artigo situa-se exatamente nesse ponto: um professor que escolhe, que intenciona resultados em suas aulas e em seus alunos. Escolhe conteúdos, escolhe ênfases, escolhe fundamentos teóricos, escolhe argumentos e escolhe um estilo.[5]

Sobre o ensino de história

Qual história?

O título acima inicia um livro famoso entre os professores de História do Rio Grande do Sul, organizado pelos professores Fernando Seffner e José Alberto Baldissera (1997). Pergunta

simples e, ao mesmo tempo, repleta de implicações. Libertamo-nos dos fantasmas da história sagrada e da formação da nacionalidade, que buscava constituir a memória do povo e da nação, bem como sua herdeira direta, a história dita positivista, que comemorava as datas e os heróis. Não são mais essas as nossas preocupações (mesmo que ainda persista esse modelo, em variados espaços). Qual é então, a "nossa história"?

Se tomarmos por base alguns dos elementos constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente da História, percebemos as seguintes preocupações: análise das relações de trabalho, bem como os processos de lutas de classes e movimentos sociais; diferenças culturais, étnicas, geracionais, econômicas, etc.; relações dos homens com a natureza, em uma perspectiva histórica; construção da cidadania; história da sexualidade e do corpo. Em termos de constituição do conhecimento histórico, os PCNs propõem que ao aluno sejam oferecidos os processos pelos quais a história é construída pelo ofício do historiador, problematizando fontes, referenciais teóricos e buscando explicações através de conexões causais.

O foco parece ter migrado para a questão da aprendizagem, com ênfase específica na formação de conceitos históricos que, no processo de leitura, não apenas de um texto, mas do mundo como um todo, são centrais. Segundo Moniot *apud* Schmidt (2004, p. 62), os conceitos podem ser considerados "possibilidades cognitivas", um arcabouço de ligações articuladas, muitas vezes condensadas em apenas uma palavra, existentes na memória (de todos os indivíduos) e cujo arranjo auxilia o aluno a organizar, reconhecer e interpretar o mundo.

Jörn Rüsen (2011), em perspectiva aproximada, nos define que "o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica" (RÜSEN *apud* SCHMIDT, 2011, p. 43). Nesse processo mental, a narrativa histórica articula a particularidade e a processualidade da consciência histórica, de forma a produzir o sentido. A constituição da narrativa histórica pelo aluno (ou por qualquer indivíduo) é apontada por Rüsen como um fator de orientação cultural na vida prática humana, a partir de uma tríade de fatores: os complexos desafios do presente, as experiências do passado e as expectativas de futuro. Um aprendizado parcial caso considerássemos apenas os elementos cognitivos, sem levar em conta pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses (RÜSEN *apud* SCHMIDT, 2011, p. 44).

Aqui pensamos outra questão central para o ensino de História. Como nos apresenta Ana Maria Monteiro (2011), o ensino de História pode ser considerado um "lugar de fronteira": ao mesmo tempo em que mobiliza algumas das reflexões da pedagogia e da historiografia, não pode ser enquadrado exclusivamente nessas áreas. A compreensão da constituição dos currículos, em uma prática de significação que afirma, nega e exclui saberes (SILVA, 1995), dá-se em espaços e tempos de interação entre culturas, onde saberes são confrontados, negados, partilhados e afirmados nos diversos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos em confronto/constituição (MACEDO, 2006, p. 106).

Mas a fronteira surge também quando compreendemos as formas de elaboração dos conteúdos escolares da História. Segundo Paulo Knauss (2005, p. 286), alinhado aos modelos perspectivistas e processualistas do conhecimento científico moderno, o conhecimento histórico "não se define como dado, mas como construção intelectual". Para

esse autor, as lógicas de construção do conhecimento histórico podem ser relacionadas a quatro grandes premissas do conhecimento científico moderno: explicações dedutivas; explicações probabilísticas; explicações funcionais ou teleológicas e explicações genéticas (KNAUSS, 2005).

As explicações de ordem dedutiva são recorrentes em análises formais de sociedades, que possuem como objetivo formar modelos gerais que articulem os níveis econômico, político, social, cultural, etc. Essa linha de interpretações forma imagens ditas "generalistas" sobre determinados períodos ou sociedades, como a Europa medieval vinculada ao Feudalismo, servidão e Cristianismo, ou a Europa Moderna ao Absolutismo, Mercantilismo e Iluminismo.

Já o modelo probabilístico instaura a história como um campo de possibilidades de ação para os diferentes agentes sociais. Não apenas uma história pautada em subjetividades, mas também permeada por jogos de escalas que nos possibilitam compreender as histórias do imaginário e a micro-história. Menocchio pode ser entendido como personagem emblemático dessa perspectiva, onde podemos também pensar em estudos sobre as trajetórias de escravos brasileiros dentro das estruturas do sistema escravista (GINZBURG, 1987).

As explicações funcionais, por sua vez, remetem à escatologia cristã, pautada em um *continuum* temporal que teria fim no retorno de Cristo à terra no juízo final. Essa mesma lógica teleológica, de que o tempo e a história caminham de forma determinada para um fim específico, pautou as noções de tempo da ciência, em especial nas perspectivas evolucionistas e marxistas. Categorias como a "luta de classes", para o marxismo, ou "inconsciente coletivo", na história das mentalidades são grandes modelos de pensamento nessa perspectiva.

Sobre as explicações de caráter genético, Knauss (2005, p. 287-288) aponta que se baseiam na "descrição da sequência de evolução de um objeto ou sistema originário a partir da transformação de outro anterior". Avançando nessa explicação, o autor nos ensina que existem duas formas de compreender essas explicações: por uma sequência de causas e efeitos (como quando interpretamos o fim do Império Romano ocidental com as invasões bárbaras), ou por um processo de visualizar na descrição dos processos sociais estruturas de maior complexidade. Essa perspectiva remete aos estudos de Jörn Rüsen (2011) sobre as narrativas de caráter genético. Para esse pensador, existe uma essência no sentido da história: a mudança, pautada não em processos de evolução funcional, mas sim dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico (RUSËN *apud* SCHIMIDT, 2011, p. 69).

Percebemos, a partir de Knauss (2005, p. 290), uma grande potencialidade do saber histórico na sala de aula: além do estilo, do formato e das temáticas, os próprios modelos de explicação da História, via de regra mais fechados nas pesquisas historiográficas, são transitados pelos professores, fazendo uso (nem sempre consciente) da diversidade de modelos disponíveis. Avançando nessa reflexão, compreendemos, a partir de Schulman *apud* Monteiro (2011, p. 195-196), que existe uma interseção entre os conteúdos e modelos historiográficos e o conhecimento curricular, definido por ele como "conteúdo pedagogizado", um lócus de produção e criação centrado na própria ação do professor, que além da historiografia e do currículo congrega as propostas metodológicas habituais da sala de aula (aulas expositivas, debates, atividades, apresentações de trabalhos, etc.) e os próprios materiais didáticos (livros didáticos, apostilas, livros paradidáticos, etc.).

Sobre a concepção de história narrativa

O caráter narrativo da história pauta-se nas discussões, nesse momento, antigas da perspectiva discursiva da História, desde Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Hayden White, Paul Veyne, Keith Jenkins, Michel Foucault, dentre outros.

Reconhece-se, desde Michel Certeau (2002), que a composição narrativa da História é uma etapa fundante da operação historiográfica, afastando-se dos medos frente à antiga *historie événementielle* (evento histórico). Segundo esse historiador, é preciso compreender a História enquanto uma "relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)" (CERTEAU, 2002, p. 56). Não se abandona a prova documental ou os procedimentos metodológicos, mas evidencia-se a importância do contar, do narrar a história. Uma reflexão seguida com muita proximidade por Paul Ricouer (2007, p. 323), quando afirma que a especificidade da narrativa construída pela História vai além das figuras retóricas, transitando "através da prova documentária, da explicação causal e da tessitura em forma literária. Este triplo conjunto de fatores permanece sendo o segredo do conhecimento histórico".

Em uma perspectiva mais "radical", comumente rechaçada por muitos historiadores (em especial David Carr e Carlo Ginzburg, dentre outros), encontra-se a proposição do *form of fiction making operation* de Hayden White (1995), que relaciona a História especialmente com um estatuto ficcional, pautando que aquilo que o historiador escreve é governado pelas mesmas regras que estruturam outras formas de narrativas. Para chegar a tal conclusão, White (1995) analisa quatro historiadores: Jules Michelet, Leopold von Ranke, Alexis de Tocqueville, e Jacob Burckhardt, e quatro filósofos da história, G. W. F. Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Benedetto Croce. Nessa análise, ele identifica quatro estilos retóricos – tropos – considerados como estratégias poéticas que os historiadores usam para construir seus textos: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Ele também identifica quatro gêneros literários pelos quais os historiadores entendiam o processo histórico em seus trabalhos: estória romanesca, tragédia, comédia e sátira. A partir desses gêneros literários os historiadores elaborariam o seu enredo narrativo (WHITE, 1995, p. 12).

Ademais, White (1995) argumenta que os historiadores por ele analisados tinham outras mensagens por trás de suas narrativas, conduzindo o leitor suavemente às conclusões que eles tinham em mente (SUTERMEISTER, 2009, p. 44). Seus textos contêm uma crítica radical à historiografia, pondo em questão as pretensões de verdade e objetividade do trabalho dos historiadores, na medida em que, "[se] as narrativas históricas vêm de fatos ou eventos empiricamente válidos, precisa-se necessariamente de passos 'imaginativos' para colocar esses 'fatos' em uma história coerente. [...] as narrativas também somente representam uma seleção de eventos históricos." (SUTERMEISTER, 2009, p. 45).

Afastando-se de qualquer perspectiva cataclísmica, reconhecemos em White (1995) um pensamento que ajudou a retirar da história sua "inocência de objetividade", percebendo que as narrativas são subjetivas, necessariamente influenciadas pelo narrador, a partir de circunstâncias políticas, classe social, contexto histórico no qual o historiador/narrador vive,

cultura, localização e perspectiva geográfica, região, raça, sexo etc. Então, enquanto fragmentos do passado podem ser verdadeiros, a narrativa como uma coleção ordenada desses fragmentos é mais que sua soma (MUNSLOW, 1997, p. 10 *apud* SUTERMEISTER, 2009, p. 46).

Uma constatação presente também em Peter Gay (1990), quando analisa o estilo na história, em especial na obra de Ranke, constatando que o lado "dramaturgo" desse historiador era bastante desenvolvido: prestava atenção na velocidade, no colorido e na variedade, elaborando clímax que tornam algumas passagens da sua obra absolutamente emocionantes. Mesmo assim, Ranke era "um cientista, mestre na pesquisa sistemática dos documentos, sua maior contribuição à História, não admitindo a História escrita a partir de outras histórias" (ARAÚJO, 1991, p. 166). A análise que Gay (1990) desenvolve dos historiadores pesquisados[6] ressalta uma contradição: se por um lado existem limitações em cada historiador, nunca neutros, sempre ligados ao presente com uma finalidade concreta para suas obras (como já apontado por White), por outro é apenas essa empatia do presente que possibilita aos historiadores verem e narrarem realidades históricas inacessíveis a outros indivíduos.

Prosseguindo nessas referências, pensando especificamente no estilo da história, Peter Gay (1990) desenvolve a tese (já apresentada acima, com outros pensadores) de que não existe uma dicotomia plena entre ciência e arte no discurso historiográfico, sendo que estilo e verdade não seriam apenas compatíveis, mas interdependentes. Nessa lógica, o estilo em sua acepção escrita permite algumas formas correlatas de expressão, como o estilo emocional do historiador, espelhado na pontuação, nos adjetivos preferidos, na escolha dos episódios ilustrativos, nas tônicas e epigramas. Há também o estilo profissional, refletido no tipo de material escolhido e na forma de usá-lo. Existe também um estilo de pensar, seus postulados mais básicos sobre a natureza do mundo. "Os estilos compõem uma rede de indícios que apontam uns para os outros e, somados, para o homem – o historiador em atividade" (GAY, 1990, p. 24).

Procuramos com essas reflexões evidenciar o caráter narrativo da História, como constituinte do fazer histórico. Ao mesmo tempo em que não podemos dissociar os procedimentos apontados acima, é importante apontar que pesquisa e narrativa historiográfica são dois processos distintos de um mesmo procedimento amplo de constituição narrativa do sentido da experiência histórica. Segundo Jörn Rüsen (2007, p.22):

> Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma coisa, é perfeitamente plausível distingui-las como duas fases do processo histórico de conhecimento. Essa distinção se baseia nos dois princípios já mencionados: no princípio da relação com a experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa) e no princípio da relação ao público-alvo (na apresentação histórica). Ambos os princípios determinam aspectos formais do conhecimento histórico. Na pesquisa trata-se de uma forma cognitiva, de uma estrutura de pensamento, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com a experiência, ou seja, em princípios metódicos. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, de formatação lingüístico-literária, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com o interesse histórico, ou seja, em princípios estéticos e retóricos.

A narrativa pode então ser considerada como operação capital da consciência histórica onde, por meio da constituição narrativa, a experiência do passado ganha sentido,

transformando passado em história. É apenas com o processo narrativo, como nos ensina Ricoeur (2010, p. XI), que se oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular a experiência no tempo de forma lógica, tornando-o humano. É a intriga de uma narrativa que "'toma juntamente' e integra em uma história inteira e completa os acontecimentos múltiplos e dispersos e, assim, esquematiza a significação inteligível vinculada à narrativa tomada como um todo" (RICOEUR, 2010, p. 2). A partir do momento em que o historiador assume que narra, fabula, articulando com coerentemente representações históricas, figuras e argumentos retóricos e enunciados científicos, percebemos que essa articulação faz da historiografia muito mais do que uma soma de textos específicos, mas uma intensa operação.

Walter Benjamin, em seu célebre texto "O Narrador" (1994), nos traz essa relação da narrativa com o vivido, inscrevendo o próprio narrador em íntima relação experiencial com os seus interlocutores. Para ele, o narrador é um homem comum, que relata sua experiência na relação com a experiência coletiva: "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes" (BENJAMIN, 1994, p. 201-202).

Não podemos nos esquecer da constatação pesarosa de Walter Benjamin (1994) em relação a essa forma de narrativa apresentada. Diz-nos ele que, em um processo de longa duração no mundo ocidental, a modernidade tem terminado com esse processo "artesanal" de construção narrativa, daqueles indivíduos que viajavam e colhiam o estranhamento, e daqueles que viviam, criavam e recriavam seus relatos em um amálgama comum. Nosso tempo (e já era no tempo de Benjamin, em 1935) vive mais das informações e das notícias do que das histórias surpreendentes, e nossas notícias e fatos já chegam repletos de explicações, que não estão a serviço da narrativa. Para ele, metade da arte narrativa está em evitar a explicação: "o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação" (BENJAMIN, 1994, p. 203).

O espaço da imaginação fechou-se nesse processo. A ciência ocidental, refratária do positivismo, ensinou-nos a distanciarmo-nos dos objetos de pesquisa, sempre exteriores, observando-os com um olhar racional, neutro e científico. Essa forma de olhar civiliza o passado, retirando suas singularidades em nome de uma marcha evolutiva que chega aos nossos dias. Um olhar que infantiliza o passado, pensando-o sempre na vinculação valorativamente inferior em relação ao presente.[7] Mas será que não podemos transformar a experiência histórica em um discurso de proximidade com os alunos, mesmo que uma proximidade pautada no estranhamento, na diferença e na singularidade? Apresentar o estranho como objeto referencial para pensar o mundo contemporâneo, vendo simplesmente como o mundo nem sempre funcionou dessa forma (PEREIRA, 2012). Pensar "essa concepção ressalta, entre os diversos elementos que compõem a história, as ações dos sujeitos concretos, comuns, com seus dramas e dilemas" (CORRÊA, 2011, p. 12). Ao engendrar essa experiência entre professores e alunos, remetemos a uma diferenciação pensada por Benjamin (1994), quando nos relata uma distância entre o que faz o historiador e o que faz o narrador:

> [existe uma] diferença entre quem escreve a história, o historiador, e quem a narra, o cronista. O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. (BENJAMIN, 1994, p. 209).

Mas será esta diferença absoluta? E ao pensarmos os professores de História, não poderão esses criar narrativas incompletas, permeáveis, lacunares, prontas a serem significadas pelos alunos de formas diferentes? E não poderão os alunos amalgamar suas próprias experiências nessas lacunas? Interessa-nos perceber como os professores constroem oralmente suas aulas, procurando compreender o estilo e a *performance* argumentativa mobilizada. Quais são suas escolhas? Quais gêneros de argumentos? Que tipo de postura performática? E, especialmente, quais passagens das aulas produziram mais eco nos alunos?

O que propomos então é uma arte, relacionando a narrativa com a criação subjetiva e a experiência vivida (no caso, a experiência histórica). Cabe compreender, para além das construções dos historiadores, como os professores de História elaboram o conhecimento historiográfico em suas aulas. Aqui nos é cara a noção de intriga, uma construção narrativa que sintetiza determinados objetivos, causas e vivências de certa unidade temporal, apresentada como total e completa. Seu desenvolvimento encaminha-se para explicar, fazer compreender as razões, opções e ações que conduzem a determinados desfechos. Mas, ao seguirmos Ricoeur (2007), , este nos ensina que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. E retomando novamente os questionamentos suscitados por Benjamin, qual será o equilíbrio entre explicação e incompletude? Entre a intencionalidade do professor e o momento do aluno?

A dificuldade na abstração dos processos históricos por parte dos alunos é um temor sempre presente dos professores de História. Julgamos que um aluno terá dificuldades de compreender grandes processos históricos desencarnados como o Renascimento e a Reforma; ouvirá falar sobre Lutero e Leonardo da Vinci, mas certamente terá dificuldades de compreender como aqueles processos mudaram muitas formas de pensar das pessoas. Talvez, nessas condições, narrar a vida de um moleiro italiano do século XIV, que a partir da invenção da imprensa e do Renascimento teve acesso a livros e escritos, que por sua vez o fizeram construir um pensamento "herético" que o levou à fogueira da Contrarreforma, seja mais vivo, mais experiencial (GINZBURG, 1987).

Assim, procedemos uma negociação da distância, entre o tempo passado e o momento do aluno (MONTEIRO, 2011). Ora, como nos alerta Paul Veyne, citando um historiador não referenciado, "qualquer proposição histórica onde não se possam colocar as palavras, as coisas ou as pessoas, mas somente abstrações como 'mentalidade' ou 'burguesia', tem a possibilidade de ser uma patranha." (VEYNE, 1971, p. 132). Lidar com essa lógica de narrativa é pensar a aprendizagem em íntima relação com os acontecimentos das vidas das pessoas.

Nosso interesse é compreender, dentro dessas narrativas "humanas", que elementos geram aqueles momentos de puro encantamento ao poder da palavra. Na sala de aula, o breve instante em que todos os alunos acompanham cada palavra proferida pelo professor, ansiando silenciosamente pela próxima, que conduz esse aluno para um local de suspensão do eu, da própria identidade do aprendente, um local e momento da construção de um novo. Benjamin

nos ensina que, na construção oral de um bom narrador, o ouvinte se perde, pois "ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido" (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Essa suspensão atrela-se a um processo ativo de imaginação criativa donde podemos entender a narrativa como um lócus de expressividade que pode se valer do ensino da diferença na história, dramatizando e oferecendo contornos dinâmicos às matérias a serem ensinadas. Como nos diz Pereira (2012, p. s/n): "os estudantes podem debater-se com a diferença, com uma série interminável de outros que se desenham na narratividade de um professor que enseja imaginação, que sabe que o lugar da verdade é o conteúdo e a forma do seu discurso". No vislumbre de outros possíveis e diversos no passado, a história acaba por tornar-se um lugar privilegiado para o exercício da liberdade. O processo de reflexão do "e se", daquilo que não foi e poderia (ou não) ter sido, em geral desprezado pelos historiadores e professores de História, pode ser revelar um importante momento de reflexão, criando zonas de imaginação, espécie de não lugares, onde reside o inusitado, a pergunta ainda sem resposta, o fato ainda sem fechamento. Ou, como nos ensinam os escritos de Rolink (1994):

> O que ela me parece querer é criar condições para conquistar ou reconquistar na subjetividade um certo estado no qual se consiga suportar a contingência das formas, desgrudar de um dentro absolutizado vivido como identidade, navegar nas águas instáveis de um corpo-sem-órgãos aformal onde dobras se fazem e desfazem ao sabor das composições que aí se produzem e adquirir a liberdade de criar formas toda vez que um novo feixe de sensações em seu bicho assim o exigir [...] Lygia chamou isso de 'atingir o singular estado de arte sem arte'.
>
> Dessa forma, apresenta-se como tarefa da arte (ainda que 'sem arte', isto é, prescindindo de um objeto reificado) mobilizar o estado de arte no espectador, proporcionar o acesso ao fora de si que o habita e o faz diferir de si mesmo. (ROLNIK, 1994 *apud* PEREIRA, 1996, p. 212).

Nossa ideia de arte relaciona alunos, narrativas e o próprio professor como um indivíduo ativo na busca pelo seu estilo, pela sua marca na sala de aula. Pensamos na lógica do cuidar de si, presente nas obras de Foucault (1999 e 2006), tomando nossa própria existência como uma obra de arte. Dentre tantas contingências que escapam à agência do professor, como as condições de trabalho, a valorização profissional ou as condições de vida, o professor pode cuidar e construir seu estilo, diretamente ligado a uma ética da verdade. O professor narra verdades, naquela que segue sendo a mais simples e plena definição da história: "os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que tem o homem como ator; a história é um romance verdadeiro" (VEYNE, 1971, p. 10). Mas como serão ditas essas verdades? Como nos ensina o professor Nilton Mullet Pereira (1996), essa verdade narrada não é nem o passado dos documentos, nem o passado criado pela narrativa do historiador, mas sim um passado recortado, refeito, remodelado pelo estilo professoral. E esse estilo é um modo de propor aos alunos que eles recriem as verdades que lhes contamos, para melhor apreendê-las:

> Ser professor de história é ser um pouco artista, é roubar, do cinema, da televisão, da literatura, do avô contador de histórias, efeitos narrativos, a fim de construir o estilo,

> não simplesmente para encantar, mas para cortar, para ferir, para fazer imaginar, para desestabilizar, para desacomodar, para respirar história – histórias. (PEREIRA, 2012).

Esse é o caminho, ainda em seus primeiros passos, que pretendemos trilhar nessa pesquisa procurando compreender que elementos narrativos podem compor uma aula capaz de obter o momento dos alunos, e assim ensinar-lhes história.

Um ensaio de resposta: a Nova Retórica

Como obter a adesão dos alunos da escola básica via a oralidade do professor? Tal problema de início apresenta-se com desafios: o que significa adesão? Como identificar quais elementos retóricos foram responsáveis pela adesão? Que elementos podem compor a performance do professor, no sentido de mobilizar os elementos retóricos da narrativa histórica?

Como ferramenta teórico-metodológica para compreender melhor a ação dos professores de História, propomos a utilização da análise retórica, tendo como referências maiores as obras de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Olivier Reboul (1998), além de visitar referenciais clássicos greco-romanos como Aristóteles, Cícero e Quintiliano.

Reboul (1998) argumenta que o interesse pela retórica tem retornado ao longo do século XX com uma clara relação com o amadurecimento das democracias liberais. O poder em uma democracia reside na palavra e na capacidade de utilizar essa palavra para o convencimento dos concidadãos. Na sala de aula, mesmo com todos os expedientes, tecnologias e métodos existentes (desde os livros didáticos e paradidáticos, até recursos eletrônicos, aplicativos, jogos, uso de filmes, músicas, etc.), o lugar da fala do professor ainda é muito importante, para não dizer absolutamente central. Extrapolando esse argumento, podemos afirmar com tranquilidade que a centralidade da educação segue ancorada na relação professor-aluno. Um professor que sente seus alunos, pesquisa, elabora e propõem conteúdos; que considera marcadores de capacidade cognitiva, classe, raça, gênero, etc.. Entendemos essa relação humana como o traço fundamental da educação[8].

A fim de analisar esse caráter humano da sala de aula, seguimos à risca uma das definições de Aristóteles, que entende "por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir" (Retórica, I, 2 – 1355b). Reboul (1998, p. 14), em uma definição muito próxima, nos diz que a "retórica é a arte de persuadir pelo discurso", apresentando logo a seguir sua acepção de *discurso*: "toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou uma sequência de frases, que tenham começo e fim e apresente certa unidade de sentido." (REBOUL, 1998, p. 14). Prosseguindo, cabe definir "persuasão" como o processo de levar alguém a crer em alguma coisa. Reboul (1998, p. 15) aponta outro detalhe importante: levar a crer ou levar a acreditar é diverso de levar a fazer, e o objetivo primordial da retórica é levar a crer. Caso leve-se alguém a fazer algo sem que ele acredite naquilo, não é retórica.

Partimos das três noções clássicas da retórica que constroem o caráter persuasivo do discurso, também presentes em Aristóteles (2005, p. 96):

> As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas que residem no caráter moral do orador [*ethos*]; outras, no modo como se dispõe o ouvinte [*pathos*]; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar [*logos*]. [Retórica, I, 2 – 1356a].

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) retomam essas noções do discurso, do orador e do auditório, alargando a capacidade de leitura desses conceitos. Enquanto a retórica antiga era voltada eminentemente para os discursos dirigidos a uma multidão reunida em espaços públicos, os autores do "Tratado da argumentação" apontam que a noção de auditório é sempre evocada na construção de um discurso, seja ele oral ou escrito. Isso significa um alargamento do objeto da retórica antiga (oral, ligada especialmente aos discursos deliberativos – assembleia de cidadãos –, judiciários – tribunais – e epidídicos – de louvor a heróis e grandes feitos, especialmente em funerais) para todo ou qualquer discurso que busque a adesão de outrem. Ademais, é importante ressaltar que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em uma perspectiva cara ao discurso histórico, restituem a dimensão da retórica aristotélica que concebe a aliança entre prova e técnicas argumentativas, e com ela a possibilidade de enunciar a realidade passada e separar o verdadeiro do falso. Existe um claro afastamento do fantasma do sofisma, presente na própria palavra "retórica", não raramente utilizada com um sentido de "enrolação", de uma fala que tergiversa. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entenderão a arte da persuasão em uma linha muito sólida com a Ética e a Verdade.

Além de um interesse pelos ensinamentos práticos que a retórica pode nos oferecer, interessa-nos sobremaneira pensá-la como um constructo teórico que permite analisar as aulas dos professores de História. Nesse aspecto, a taxionomia das técnicas discursivas desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) serve de base para a construção de outra taxionomia, a dos recursos retóricos mobilizados pelos professores de História. Alertamos, todavia, a uma possível limitação nessa construção: Reboul (1998) nos diz que, apesar da densidade de Perelman e Olbrechts-Tyteca, na análise dos argumentos que compõem um discurso persuasivo (denominado de *docere*, instruir, ensinar, remetendo a Cícero), sua obra pouco problematiza o *delectare* (o agradável, humorístico) e o *movere* (a comoção, aquilo que abala, impressiona o auditório). Ao compreendermos a aula de História e a fala do professor, levaremos em conta esses três movimentos: por um lado a persuasão depende dos argumentos construídos, que basicamente podem ser de dois tipos, os de raciocínio silogístico (entimemas) e os que se fundamentam no exemplo. Por outro, ligam-se aos meios que dizem respeito à afetividade que são o "*etos*, o caráter do orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório e, por outro lado, o *patos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido" (REBOUL, 1998, p. XVII).

Mesmo que a retórica moderna tenha alargado seus objetos, analisando a capacidade de vincular adesão em discursos orais e escritos das mais variadas naturezas, seguimos em nosso objetivo de compreender as aulas expositivas dos professores, por crer que esses momentos são privilegiados para criar um estado de encantamento nos alunos, inclusive motivando e mobilizando-os a outras atividades pedagógicas do cotidiano da sala de aula (exercícios, leitura e escrita de textos, trabalhos com fontes, etc.).

A professora Ana Maria Monteiro (2011), em seu artigo "Ensino de História: saberes em lugar de fronteira", analisa a capacidade dos professores em negociar as distâncias entre alunos e o conhecimento histórico, lançando mão de estratégias que podem ser analisadas a partir dos conceitos da retórica. Essa autora, baseada em Shulman (1987), insere os procedimentos retóricos no próprio processo de construção do "conteúdo pedagogizado":

> Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, sendo que cada um deles emprega um tipo de repertório: (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação de ideias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes; (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino; (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica. (SCHULMAN, 1987,2004 *apud* MONTEIRO, 2011, p. 200).

Esse processo de elaboração do conhecimento historiográfico é acompanhado por procedimentos representacionais que lançam mão das figuras de estilo da retórica, mesmo que na maior parte do tempo de forma inconsciente. Analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, hipérboles, dentre tantos outros recursos argumentativos e de estilo, são mobilizados levando em conta idade, gênero, classe social e outros marcadores identificados nos alunos.

Mas para quem dirigimos nosso discurso? Os autores da Nova Retórica utilizam a categoria de "auditório" para designar todo e qualquer público para quem o discurso é direcionado, de um simples indivíduo ou uma multidão, até os próprios leitores. Um auditório é sempre particular, diferente de outros auditórios e disso temos conhecimento analisando as próprias diferenças entre as turmas de alunos (muitas vezes das mesmas séries). Diferenças ao nível da competência, das crenças e das emoções, que sempre criam diferentes pontos de vista. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 34) introduzem a noção de "auditório universal", um constructo ideal que estaria acima dos pontos de vista. Olivier Reboul (1998, p. 93-94) nos alerta das limitações inerentes à noção de auditório universal, como uma simples pretensão de algo que não existe: em um discurso político, apela-se ao homem acima dos partidos, ao homem comum, ao "cidadão de bem"; em um debate filosófico, apela-se ao homem racional; em uma escola, apelaríamos para um determinado "padrão" de aluno. Mas que padrão?

> [...] o auditório universal poderia ser apenas uma pretensão, ou mesmo um truque retórico. Mas achamos que ele pode ter função mais nobre, a do **ideal argumentativo**. O orador sabe bem que está tratando com um auditório particular, mas faz um discurso que tenta superá-lo, dirigido a outros auditórios possíveis que estão além dele, considerando implicitamente todas as suas expectativas e todas as suas objeções. Então o auditório universal não é um engodo, mas um **princípio de superação**, e por ele se pode julgar da qualidade de uma argumentação. (REBOUL, 1998. p. 93-94, grifo nosso).

Ora, um tênue momento entre o lugar onde estão os alunos (e cuja identificação, sempre necessariamente imprecisa, depende da sensibilidade do professor), e o lugar para onde queremos conduzi-los. Esse lugar-objetivo é sempre complexo, já que

> O tempo na sala é exíguo. O professor precisa selecionar (seletividade cultural) o que vai ensinar e explicar. Ele deve escolher, com base em seu *saber da experiência* (Tardif, 2002), qual encaminhamento será mais eficaz nesse contexto para atingir os objetivos definidos [...]. (MONTEIRO, 2011, p. 202). (grifos no original)

Esse saber da experiência não está vinculado necessariamente a leituras retóricas, mas nasce de uma sensibilidade exercitada cotidianamente. Esse saber mobiliza vasta gama de argumentos, como os de autoridade (quando o professor cerca-se da autoridade da ciência histórica em enunciações como "os historiadores assim o dizem" ou "o livro que eu li chega nessa conclusão") ou de direção (quando o professor concatena determinados acontecimentos para chegar a um fim esperado).

A relação entre entimemas (forma de argumentar baseada em premissas válidas, de ordem dedutiva) e exemplos (que se servem de fatos para comprovar determinada premissa) é também constantemente utilizada nas salas de aula de História. Remetendo às explicações de Knauss (2005), entimemas e exemplos são articulados nas interpretações dedutivas e funcionais (as premissas enquadram os exemplos), probabilísticas (os exemplos ganham uma dimensão central) e genéticas (premissas e exemplos dialogam de forma complexa). Diferente do exemplo, a ilustração não se relaciona à temática abordada. Ela é utilizada com o objetivo de reforçar a adesão a uma regra já enunciada. Na sala de aula existe uma recorrência desse tipo de figura argumentativa, especialmente quando utilizamos alunos como representando personagens históricos, grupos sociais, nações, etc. Interessa-nos perceber que, em outra diferença para com o exemplo, a ilustração não tem necessidade de ser real. Reboul (1998, p. 182) nos ensina que a função da ilustração não é provar a regra, mas sim dar-lhe "presença na consciência e reforçar assim a adesão". Esse caráter ficcional abre um campo de possibilidades para a fabulação histórica, para a dramatização. O fio da narrativa histórica se estende, incorporando sujeitos e atos, compondo um enredo/explicação que integra a própria escola e seus alunos (MONTEIRO, 2011, p. 204).

Outra forma argumentativa é a comparação, identificando semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, de forma a negociar a distância entre aquilo que é distante e aquilo que é familiar. Um exemplo desse processo é uma cena da série "Cidade dos Homens"[9], em que o personagem Acerola explica os conflitos napoleônicos, com a consequente fuga da família real portuguesa para o Brasil, a partir de uma linguagem e modelos do seu cotidiano (no caso, da vida em uma favela carioca), associando estados nacionais a "morros", produtos manufaturados a "bagulhos" e reis a "donos dos morros", de forma que a turma compreendeu aquela realidade. Nesse caso específico, além de uma comparação, percebemos um processo de construção de metáforas, na lógica de uma "semelhança de relações entre termos heterogêneos" (REBOUL, 1998, p. 122). A metáfora, como aponta Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453-460), produz um encantamento na medida em que possui um sentido não evidente, que requer certa inteligência para plena compreensão. Quando essa percepção é alcançada, o auditório tende a focar a atenção, devido ao prazer proporcionado pela descoberta: "metaforizar bem, como diria Aristóteles, é perceber o semelhante" (RICOEUR, 2010, p. 2).

Por fim, cabe apontar algumas questões referentes ao *ethos* e ao *phatos* na sala de aula. O professor, na medida em que reconhece as emoções do auditório com que atua, lança mão de estratégias que diminuem a distância entre ambos. Monteiro (2011) nos atenta, com base em suas análises, que alunos entrevistados identificam como bons professores aqueles que ao mesmo tempo possuem habilidade de explicar bem e que estabelecem uma relação afetiva, próxima e bem humorada com os mesmos. Ou seja, que conseguem reconhecer o *phatos* da turma, estabelecendo relações pessoais e próximas com os alunos, conhecendo nomes e histórias e reconhecendo suas participações em sala de aula.

Tal qual o narrador de Walter Benjamin (1994, p. 198-199), que viaja e tem muito a contar ou que ganha a vida honestamente em seu país e conhece suas histórias e tradições, o professor sensato (capaz de dar bons conselhos), sincero (não dissimula o que pensa e o que sabe) e simpático (disposto a ajudar seu auditório) (REBOUL, 1998, p. 48) é um narrador que viaja nos labirintos da História cuja ética resplandece em suas posturas e ensinamentos, constituindo-se em um adulto de referência frente aos seus alunos, imprimindo uma marca pessoal no seu trabalho (SEFFNER, 2010, p. 216). Recorrendo novamente a Walter Benjamin (1994, p. 200-201), o conhecimento construído no tecido vivo da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar estaria definhando porque essa sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Será mesmo?

Notas

1 Diálogo entre o professor de História, William Hundert, e o senador Bell, no filme "O Clube do Imperador", tratando da situação de Sedgewick Bell (filho do senador) e dos objetivos das aulas do referido professor.

2 Poder, baseado na tradição romana, que dava ao pai da família poder ilimitado sobre sua mulher, filhos e escravos, de tal sorte que era permitido vender ou mesmo matar os filhos.

3 Basta lembrar que o grande acontecimento das aulas do professor Hundert era o "Senhor Júlio César", basicamente um Quiz com perguntas diretas sobre indivíduos, leis, acontecimentos e outros aspectos da história romana.

4 "A intriga é uma obra de síntese. Ela reúne objetivos, causas e azares em uma unidade temporal, total e completa. Ao reunir o que era disperso, o que era sucessão e devir, essa síntese do heterogêneo, que é a intriga, (assim como a metáfora) faz aparecer na linguagem o novo, o inédito, o ainda não dito" (REIS, 2003, p. 135).

5 Não queremos com essas propostas e questões pensar que o professor faz absolutamente o que quer. Ele tem, dependendo do local em que ocupa (rede pública ou privada, estadual ou federal, laica ou confessional, etc.), diretrizes curriculares diferentes, um currículo comum, parâmetros nacionais, etc. Além do próprio livro didático que, especialmente em colégios particulares, são obrigados a utilizar. Ou seja, compreendemos que essa liberdade do professor é relativa, já que existe a direção da escola, a secretaria de educação do município, do estado, os pais dos alunos, etc.. Parte da questão está em compreender como o professor transita nesse campo e mantém sua autonomia ou como isso se reflete em seu trabalho.

6 Além de Leopold Von Ranke, são analisados Edward Gibbon, Thomas Macaulay e Jacob Burckhardt.

7 Um bom exemplo desse olhar referencial é a forma como o Renascimento cultural e o Iluminismo construíram uma visão altamente negativa das realidades medievais, pautada no atraso e no caos

da "Idade das Trevas". Além dessas representações, o Romantismo do século XIX, em um processo de positivação do medievo, lançou àquele período a ideia de infância das nações, berço da atual disposição política da Europa. Nessa última construção, o medievo só ganha sentido em uma posição acomodada em relação ao presente, o agora maior em relação ao passado menor (PEREIRA; GIACOMONI, 2008).

8 Traço fundamental nem sempre valorizado ou exercitado. Fernando Seffner (2010, p. 215) aponta que a busca por um "estilo docente" próprio não é costumeiramente exercitado pelo professor, que sofre um amplo processo de homogeneização via livros didáticos, manuais, cadernos de exercícios, diretrizes, PCNs, apostilas, métodos de grandes grupos empresariais, provas e exames nacionais, etc.

9 "Cidade dos Homens" é uma série de teledramaturgia exibida pela Rede Globo entre 15 de outubro de 2002 e 16 de dezembro de 2005. A série ambientava-se nas favelas do Rio de Janeiro. O relato apresentado faz parte do Episódio 1 da primeira temporada, chamado "A Coroa do Imperador".

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CICERÓN. **El Orador**. Traducción, introducción y notas de E. Sanchez Salor. Madrid: Alianza Editorial S.A, 2001.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa**: potencialidades de uma imagem constelar. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARAÚJO, Alexandra Fuchs de. GAY, Peter - O estilo na história. **Revista de História**, São Paulo. n. 123-124, p. 143-219, ago./jul., 1990/1991.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-275, set./dez. 2005.

LANGDON, Esther Jean. **Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico**: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS, 31., 2007. **Anais eletrônicos**... Caxambu, MG: ANPOCS, 2007. Mesa-redonda. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=437%3Aanais-do-encontro-sts&catid=1038%3A31o-encontro&Itemid=231>. Acesso em: 9 mar. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Poder. In: _____. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. In: _____. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. O caminho é investigativo e tem historicidade: pesquisa em educação no contexto da ambivalência e da desigualdade. In: _____. **Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. Tese de doutorado, defendida em agosto de 2005, no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da Professora Doutora Jaqueline Moll. Publicada pela Editora Uniritter, em 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet. **História, expressividade e ensino** (projeto de pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados**: representações da Idade Média no ensino de História. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação** – A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Tempo e Narrativa** – 1: A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende**. Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende**. Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. Tópica. In: _____. **História Viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

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

SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (Org.). **Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Ed. UNISINOS, 1997.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). **Ensino de História** – Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST: Exclamação: Anpuh/RS, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à "ciência" histórica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97, jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em: 09 mar. 2014.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1971.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 03 de setembro de 2015
Aceito em 04 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.35429

A ressignificação do "ensinar" música através das memórias de professoras: estudo sobre o conservatório de música de Rio Grande/RS

Gianne Zanella Atallah[*]

Resumo: Este trabalho faz parte de um estudo sobre o Conservatório de Música de Rio Grande (1922-1954), no que concerne à "representação e poder simbólico" através de subcategorias do gênero dividido em papéis sociais: mãe, esposa, filhas, professora, aluna, e artista. A subcategoria "professora" será o nosso principal viés de estudo. Assim sendo, destacamos a família, tida como o primeiro meio gerador, pois produziu o desempenho dos papéis de filha, esposa e mãe, referenciando o valor da mulher dentro do espaço privado e, consequentemente, um código de conduta que ela deverá exercer no espaço público, tanto pessoal quanto profissional. É o desprendimento necessário de deixar de ser apenas educada para ser instruída. Assim, a mulher musicista tem no Conservatório de Música o seu lugar de memória. A sua vivência tem como referência o lar. Ele é a extensão da família e dos desejos daquela. O Conservatório tornou-se resultado dessa prolongação, não só pelos momentos em que estiveram ali, durante o processo de ensino aprendizagem, mas pelas relações que construíram, enquanto alunas ou professoras. São com essas relações que iremos perceber alguns vínculos emocionais que permaneceram durante as suas vivências.

Palavras-chave: Mulher; professora; musicista; Conservatório de Música de Rio Grande; representação.

[*]Rede Municipal - SMED/Prefeitura Municipal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil.
E-mail: gizaatallah@gmail.com

The Resignification of Music "Teaching" through Teachers' Memories: Study on the Conservatory of Music from Rio Grande/RS

Abstract: This paper is part of a study on the Conservatory of Music from Rio Grande (1922-1954), regarding the representation and symbolic power through subcategories of genre divided into social roles: mother, wife, daughter, teacher, student, and artist. The subcategory "teacher" will be our main focus of study. Therefore, I highlight the family as the first generating means, since it has produced the roles performance of daughter, wife and mother, making reference to the value of the woman within the private space, and therefore a code of conduct that she should exercise in public space, both personally and professionally. It is the necessary detachment to stop being only polite to become educated. So, the female musicians have in the Conservatory of Music their place of memory. Their experience has as a reference the home. It is the extension of the family and her desires. The Conservatory has become the result of such extension, not only for the moments they have spent there during the teaching and learning process, but also for the relationships they have built as students or teachers. With these relationships we will identify some emotional ties that remained during their experiences.

Keywords: Woman; teacher; musician; Music Conservatory of Rio Grande; representation.

La resignificación de "enseñar" música através de los recuerdos de los profesores: Estudio sobre el conservatorio de música de rio grande/ rs

Resumen: Este trabajo es parte de un estudio sobre el Conservatorio de Musica de Rio Grande (1922-1954), en el que concierne a la "representación y poder simbólico" a través de subcategorías del género dividido en papeles sociales: madre, esposa, hija, profesora, alumna, artista. La subcategoría "profesora" será el nuestro principal sesgo de estudio. Así siendo, destacamos la familia, considerado como el primero medio generador, pues produjo el desempeño de los papeles de hija, esposa y madre, haciendo referencia al valor de la mujer en el espacio privado y, por lo tanto, un código de conducta que ella deberá ejercer en el espacio público, tanto personal como profesional. El desprendimiento necesario de dejar de ser solo educado para ser instruido. Así, la mujer que trabaja con música tiene en el Conservatorio de Música, su lugar de memoria. Su experiencia tiene como referencia el hogar. El es la extensión de la familia y los deseos de éste. El Conservatorio se convirtió en resultado de esta extensión, no solo por los momentos que estuvieron allí, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, sino por las relaciones que construyeron, mientras alumnas o profesoras. Son con esas relaciones que iremos percibir algunos lazos emocionales que se mantuvieron durante sus experiencias.

Palabras-clave: Mujer; profesora; Conservatorio de Música de Rio Grande; representación.

Introdução

Este artigo pretende apontar reflexões sobre o sentido de "ensinar" música através da memória de professoras, musicistas, alunas e artistas, que ainda mantém-se compartilhada entre o "eu" e o "tempo" e que tem como suporte principal a fragilidade da Memória Coletiva, vivenciada dentro do Conservatório de Música de Rio Grande, atual Escola de Belas Artes "Heitor de Lemos".

A mulher musicista tem no Conservatório de Música o seu lugar de memória e a sua vivência tem como referência o *lar*, que é a extensão da família e dos desejos dessa. A partir das oralidades, buscamos construir uma veracidade de forma despretensiosa, mas autêntica, que os documentos escritos não conseguem por si só. Trata-se de outro olhar sobre a perspectiva mais do que histórica, e sim social, pois a memória coletiva de um grupo busca a sua sobrevivência no espaço social.

Considerações sobre a memória

Ao tentarmos delinear o conceito de Memória precisamos estabelecer dois pontos distintos: o tempo e o imaginário, que tem uma relação de encontro, sem estabelecer limites entre si.

O tempo trata da formação de um espaço construído em etapas, que não são de evolução, mas sim de interação com as mudanças e de desafios aos conceitos pré-estabelecidos. Enquanto o tempo busca o espaço, o imaginário se estrutura nas recordações vividas, pois enquanto fantasia, irá canalizar a relação direta de atividade ou emoções, que estão conscientes através do que foi vivido, diferentemente da imaginação como fantasma, que se tem como uma fantasia irrealizada, ou seja, o desejo de ter vivido o momento.

Destacamos que para as recordações vividas, e aí no caso diga-se memória, o esquecimento é o maior vilão do qual não podemos deixá-las sucumbir, pois as emoções, mais do que os fatos, serão fortalecidas na existência real de um grupo. Mas quando este chegar ao último integrante, a memória não acabará junto com ele, pois as lembranças serão sustentadas pelos sentidos, que deverão ser registrados não só por meio da História Oral, como por outras fontes. Enquanto uma delas ainda existir, as lembranças serão mantidas 'vivas', mesmo que com olhares diferentes sobre elas.

Quando Maurice Halbwachs (2006) nos fala em memória coletiva e o tempo, utiliza-se como exemplo, "pode-se dizer que o que rompe a continuidade de minha vida consciente e individual, é a ação que sobre mim exerce, de fora, outra consciência, que me impõe uma representação em que está contida" (HALBWACHS, 2006, p. 121), nos reconfigura ao contexto vivido a partir da ação do grupo e sua posterior fragmentação, que ocorre pela troca de informações temporais. Ou seja, a memória reconstitui os sentidos, mas esses não falam por si, falam pela formação e inserção do indivíduo no contexto. A memória condiciona-se e

limita-se ao poder de se fazer lembrar, como lembrar, e o que deve ser lembrado, muitas vezes pela própria trajetória do indivíduo dentro do contexto em questão.

Walter Benjamin (2006), em 1940, em suas teses "Sobre o conceito da História", declara:

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "tal como ele propriamente foi". Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo (BENJAMIN *apud* GAGNEBIN, 2006, p. 40).

Importante ressaltar que não podemos confundir memória coletiva e memória histórica. Com relação à memória histórica, Maurice Halbwachs (2006) nos diz:

> [...] guarda principalmente as diferenças - mas diferenças ou as mudanças marcam somente a passagem brusca e quase imediata de um estado que dura a um outro estado que dura (HALBWACHS, 2006, p. 132).

E sobre a memória coletiva, ele afirma:

> A Memória Coletiva retrocede no passado até certo limite, mais ou menos longínquo conforme pertença a esse ou aquele grupo. Além disso, ela já não atinge diretamente os acontecimentos e as pessoas (HALBWACS, 2006, p. 133).

Cabe a isso dizer que a história, ou a ação da mesma, criou ao longo do tempo um abismo quando se refere à memória coletiva. Suas ações solidificaram-se muito mais no campo material, nos fragmentos que 'contaram' algo, num silêncio factual, e acabou por esquecer o que ainda está 'vivo', os sentidos da coletividade. Apesar de haver um intenso trabalho em História Oral, a memória histórica tem dificuldade para aceitar a memória coletiva, não como fonte somente, mas como resgate de lembranças de um tempo real vivido.

A coletividade, como memória que compõe um mesmo espaço, deve contar sua história através não só do material, mas do imaterial. A fragmentação de ambos pode propiciar espaço para a monumentalização, fato preocupante, pois acaba por conceber ícones, no caso da materialidade, completamente distintos do contexto a serem resgatados. Reforça-se assim a complexa trajetória entre presente e passado.

Gênero e subcategorias

As subcategorias caracterizam-se por uma proposta de estudo, que se define a partir de papeis sociais que estão classificados em categorias e que, a partir de um recorte temporal, estabelecem a categoria de um modo geral, e os papeis que elas exercem, dentro de um momento definido. Como proposta de todo esse trabalho, temos o gênero como categoria, e as subcategorias são: filha, mãe, esposa, professora, aluna, e artista. O enfoque ocorre a partir do gênero feminino para os ambientes e o tempo em que estão envolvidos.

Essa análise, que parte do feminino sob o campo musical, prepara as diferenças, não no intuito de gerar conflitos de entendimento, mas para o entendimento entre ambos os gêneros e o poder simbólico que apareceu ao longo de vários conflitos. Além disso, ao separarmos as

subcategorias, podemos perceber as representações do feminino e a forma como a mulher musicista se relacionou com eles durante a sua vivência. Essas subcategorias criam valores muito próprios e isso as condiciona a uma hierarquia que se traduz no pensamento de Chartier, quando ele nos diz que "ela se metamorfoseia em um espelho onde está refletido seu poder absoluto" (CHARTIER, 2003, p. 79), pois a sua própria existência está no reforço em si mesmo, através do poder que exerce no privado, para o amplo (o público) e ao tomar vida própria. Esse poder pode transpor ao próprio poder simbólico, no caso a música.

Assim quando a mulher passa a transitar nas esferas que ela recria, pois essas já existem, ela começa a impor o seu simbolismo, mas é um simbolismo dominado e por isso

> Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturadas de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de *conhecimento* são, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, de submissão. (BOURDIEU, 2009, p. 22, grifo do autor).

Realmente é preciso perceber que apontar essa dominação é muito confortável para quem domina a estrutura do conhecimento, que é um campo racional, e as percepções desse conhecimento só se encaixam para o feminino, pois a mulher concebe o conhecimento, baseado nos sentido, ou seja, as percepções são o resultado do estímulo dado a eles. Mas ao demonstrar essas percepções, a mulher não consegue anular a sua base de formação, ou seja, a representação masculina que aprisiona a confirmação da representação feminina.

Gênero e família

Dentre as mais importantes categorias de representação, que são as instituições de vivências sociais, que produzem os modos de representação, está a família, na qual estão imbuídos os principais papéis desempenhados pelo feminino, que são filha, mãe e esposa, subcategorias dentro da representação do gênero. A base da família se concebe no casamento, onde se criam contrapontos que predispõem a formação de pensamento de uma sociedade por um longo período. Segundo Pierre Bourdieu (2009, p.55, grifo do autor):

> O princípio de inferioridade e da exclusão da mulher [...] a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dessimetria fundamental, a *do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento*, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens.

O capital simbólico funciona como uma demonstração de poder que não pode ser controlado, ele "se percebe e é percebido". A partir do casamento, a construção da família, a criação dos filhos, a vivência de seus integrantes, as trocas sociais, têm-se na figura do pai/

esposo a visão de uma instituição familiar perfeita, ou o mais aceitável possível socialmente, e para que esse capital simbólico se confirme, e tenha credibilidade, a dominação não pode vir como um instrumento de precisão. Ela está mascarada nos gestos, no comportamento da família como um todo.

E a relevância da inferioridade e exclusão da mulher se deve ao fato da própria negligência simbólica que esse capital adota, pois o excesso de poder, o controle na esfera familiar e todos os segmentos com que ela se relaciona criam uma distância entre o homem, a mulher e os outros membros da família.

São dois pontos extremos num mesmo segmento: o prestígio do chefe da família, e a submissão da mulher, utilizada como troca simbólica, pois "as mulheres são valores que é preciso conservar ao abrigo da ofensa e da suspeita; valores, investidos nas trocas, podem produzir alianças, isto é, capital social e aliados prestigiosos, isto é, capital simbólico" (BOURDIEU, 2009, p. 58). A partir do teor dessas trocas e dos resultados que se originam dessa ação é que será atribuído um valor à mulher perante o(s) ambiente (s) em que transita. E a medida da ação de troca é mediada pelo poder do homem, pois ele concentra uma força invisível de poder, visível no momento de suas ações.

Apesar da amplidão dos processos de trocas simbólicas que envolvem as mulheres, nosso recorte preocupa-se com os séculos XIX e XX, portanto não será feito um contraponto entre as subcategorias de um período e de outro. Se olharmos a família, esta tem a sua formação na casa, onde os papéis de esposa e mãe são ou devem ser o exemplo de retidão absoluta, ou seja, desde o seu comportamento até a aparência são elementos essenciais para manter uma boa reputação. Essa construção de conduta é na realidade a representação de um ideal de família, que está muito mais focada no papel da mãe, do que do pai, pois como ela está plenamente no lar, ela tem uma obrigação invisível, mas cobrada, de manter o bom exemplo, a educação, por ser considerado o alicerce da família.

O pai, esposo, diferentemente, exerce as suas atividades fora de casa e isso o faz ser tratado como indivíduo dentro da sociedade, um ser político, mantenedor quanto ao sustento da família, e também um protetor, já que ele é reconhecido individualmente, tem um papel diferenciado no conjunto. A mulher designava-se pelo grupo, não tendo um caráter diferenciado. No momento em que é reconhecida, traz consigo os filhos. O seu papel não está dissipado do papel do pai ou do marido. Se ela depende dele em termos financeiros, ele depende dela para a sustentação moral.

O pai ou marido representa a razão lógica diante da emotividade demonstrada pela mãe. Essa construção do papel do pai ou marido o coloca como dono da situação, que estende o seu poder para fora de casa. Ele fortalece o poder do Estado político-econômico, centralizando o patriarcado em detrimento da ordem. Quanto à mulher, ela estará ligada ao fortalecimento do Estado sociocultural, onde ela é o alicerce da família, da educação dos filhos, incentivadora dos modos de entretenimento, mas não é o centro. O seu papel está condicionado à ação masculina.

E por isso, as mulheres são vistas no grupo, pois esse remete ao papel do povo, do conjunto, se fosse enquanto indivíduo, o poder seria algo natural, e assim, no conjunto, é preciso desviar o poder que ela pressente ter enquanto alicerce da família. O casamento é o

vínculo entre a razão e a emoção, que se predispõe à formação social, por isso "a família requer costumes, e o Estado requer leis. Reforçai o poder doméstico, elemento natural do poder público, e consagrai a total dependência das mulheres e dos filhos, garantia da obediência constante dos povos" (PERROT, 2010, p. 98-99).

É esse poder doméstico que no início do século XX passou por contradições e que aparentemente tentaram ser disfarçadas pela harmonia familiar, pois ao mesmo tempo em que a mulher tinha as atribuições do lar, ela passava por necessidades, em função da situação econômica mundial e experimentava o trabalho fora de casa. Se antes, no século XIX, ela passou por dois momentos em que o marido ou pai eram responsáveis pelo dinheiro, não só em ganhar, mas em administrar, agora num segundo momento ela desfrutava da posição de gerenciar o dinheiro para as despesas da casa, mas sob o olhar do marido.

Já no século XX, o trabalho fora, mas não abrangente em todas as classes sociais no início, possibilitava um novo comportamento na mulher. Ela passava a tomar decisões, tanto quanto o marido, mas essas decisões estavam relegadas a dois espaços anteriormente citados: o *público* e o *privado*.

Enquanto havia a construção de uma família mais moderna, com a igualdade de direitos, havia uma intenção de que ela continuasse a ser a mantenedora dos costumes, e aí a busca na família, de uma vida mais reclusa, anônima.

Gênero e trabalho

As atribuições do trabalho foram definidas com o reconhecimento das atribuições do gênero em masculino e feminino. A sua divisão está mais condicionada ao aspecto hierárquico de dominação, ou seja, à divisão de atividades que é conveniente ao homem ou à mulher do que a comparação física entre os sexos masculino e feminino.

Fazendo uma relação entre o trabalho doméstico e o trabalho fora, remete-se a uma renovação nos costumes da família. Os papéis de esposa, mãe e filha deram lugar a outras ocupações. A dominação a que estavam submetidas antes as fez perceber o quanto a busca de um novo campo não as libertaria, mas tornar-se-ia predisposta para construir um novo ambiente simbólico que não fosse a família.

Segundo Pierre Bourdieu (2009), dominação e mulher têm trajetórias paralelas e demonstram que

> [...] elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam "femininas", isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa "feminilidade" muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego. Em consequência, a dependência em relação aos outros (e não só aos homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser. (BOURDIEU, 2009, p. 82).

Isso nos faz perceber que no momento em que a mulher é vista pelo olhar do outro, já nos deixa claro que o seu valor, entenda-se aqui sua trajetória de vida, estará agregado aos conceitos e interesses do contexto em que vive, sendo que a sua submissão começa pela família, na figura paterna, e após o casamento, na figura do marido.

A feminilidade como comportamento de aceitação não é pelo fato de ser agradável visualmente para uma sociedade, mas o ser feminino implica em uma busca pelas suas próprias ideias, ou melhor, questionamentos para antigos padrões. Essa busca constante fez com que a dominação masculina, tivesse na mulher, um trunfo, o *servir*, o *estar* e o *depender*, se negados por ela, seria negar a sua própria existência?

Essa representação feminina não sugestiona apenas um conhecimento racional, mas existe outra preponderância da conduta feminina. O modo de agir não está apenas no comportamento, mas na aparência física, que é suscetível à própria organização social. Esse comportamento não está estabelecido pelo padrão de vontade, mas pelo padrão de aceitação de conveniência, mais para o homem do que para a mulher, pois:

> [...] a moral feminina se impõe, sobretudo, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo, e que se faz lembrar e se exerce continuamente através da coação quanto aos trajes ou aos penteados. Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem [...] sob forma de maneiras permanente de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que realização, ou melhor, a naturalização de uma ética. (BOURDIEU, 2009, p. 38).

O trabalho toma vigor a partir do papel da educação. A escola nos séculos XIX-XX manteve um modelo de dominação patriarcal, claramente percebível pela disciplina imposta, pela exigência nos conteúdos, pela postura rígida dos professores, pela imposição do uniforme escolar, e dependendo do local (país, estado, cidade), a formação do currículo escolar, com a determinação de conteúdos impostos. Mas mesmo mantendo essa estrutura, o acesso à escola, o trabalho assalariado e contato com a vida pública proporcionaram um afastamento do lar, não se referindo à moradia, mas com relação aos afazeres. (BOURDIEU, 2009, p. 107).

A mulher, ao adquirir tanta instrução escolar quanto o homem, passou a criar o seu próprio espaço público fora do lar. Mesmo a família sendo a instituição mais importante, ela também depende do novo comportamento feminino. Porque com o acesso ao ensino e o trabalho assalariado, as mulheres passaram a conceber o casamento mais tarde e, posteriormente, a chegada dos filhos passou a ser algo mais programado.

Heranças do século XIX ainda se mantiveram por um longo período, apesar dos aspectos positivos já apresentados. A instrução passou a ser para ambos os sexos, mas havia um condicionamento para que determinados cursos de nível superior fossem mais adequados ao homem. Exemplo disso são os cursos de Direito, Medicina, Letras, Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Arte, pois "é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso" (BOURDIEU, 2009, p. 109), o que consequentemente propiciou, mesmo que indiretamente, uma remuneração inferior.

Ao analisarmos o Conservatório de Música de Rio Grande nos anos de 1940 a 1950, percebemos uma perspectiva de interesses que se definiu pelas mulheres que passaram a estudar música pelo desejo de suas famílias e, apesar de ser considerado um local elitista, agregava pessoas de poucas posses. Observamos também que muitas dessas mulheres tornavam-se professoras e assumiam responsabilidades como o casamento, o que acarretava a ausência, seja no lar ou mesmo na música. Essa rápida percepção nos leva à construção das categorias de representação, criadas mais pela atuação do que de fato por algo proposital por parte dessas mulheres, que construíram uma forma de se revelar e se fazer perceber musicistas, de um modo geral, e de mulheres comuns, agregando sua vida privada à vida pública.

Essas categorias de representação são na realidade uma leitura de si mesmas, mas não como observadoras e sim como construtoras da sua própria memória e também uma leitura dos outros para consigo mesmo, já que a atuação da sociedade itinerante é de fato o de um elemento mais que necessário, pois a memória nunca é vista ou construída por um. Ou seja, a lembrança é particular, mas ela precisa de outras lembranças para a construção de uma memória coletiva.

Dessa margem de diferenciação entre o gênero e o seu processo, partimos para a discussão da representação teórica e prática, percebendo que a representação por ela mesma precisa estar dissociada do grupo a nível geral. Percebemos a representação a partir de um recorte e a sua relação com os elementos pertinentes ao seu contexto de trânsito.

O grupo precisa ser focado quanto ao estudo na formação de uma identidade, mas isso não significa que toda a bagagem de elementos tenha que se sobrepor ao grupo, para não subentender como subordinação cultural os valores e princípios da sociedade que o concebeu.

Gênero e a carreira musical

Formação de Ensino e Profissionalização

A formação musical das mulheres musicistas esteve inicialmente alicerçada ao ensino particular, algo muito recorrente, desde o século XIX. Esse ensino, que muitas vezes começava no lar com professoras particulares ou mesmo com parentes que já tivessem algum preparo musical, propiciava uma base para o ingresso no Conservatório de Música. Ao iniciar seus estudos musicais, elas tiveram nas professoras, principalmente, a representação da figura materna, de disciplinadora, um comportamento normal e plenamente aceitável para a época. É a confirmação da escola como extensão do lar. Mas a formação musical iniciada antes do Conservatório foi apontada por nossas entrevistadas mais pelo modo de agir de algumas professoras do que pelo ensino em si.

Segundo a *Sra. Dalzi Lempek*[1], a postura da professora *Edelvira Rasmussem*, sua primeira professora, que tinha uma escola particular em Rio Grande, e era uma pessoa bem conhecida, com uma metodologia de ensino bastante questionável nos dias de hoje, mas que correspondia bem ao modelo, disciplinador sob a ótica positivista da época apresenta-se assim:

> No início tocar o piano era um peso, a Dona Edelvira Rasmussem era muito exigente, muito exigente mesmo. Ela tinha uma régua e batia nos dedos da gente quando a gente errava, ali foi um peso, mas depois que eu passei para o Conservatório, a professora Dona Nayade era uma excelente professora, muito calma, muito boa. Ali eu fui pegando mais gosto. (Entrevista realizada em 17/09/2010).

Esse modelo disciplinador da professora Edelvira, que ao mesmo tempo significava "peso", criava certo receio quanto ao aprendizado musical. Em contrapartida, ao ingressar no Conservatório e ter aulas com a professora Nayade Pinto, não só houve motivação como estabeleceu uma relação de admiração e incentivo. Essas duas mulheres representam o valor da família, entre o autoritarismo do pai, no castigo físico, e o amor materno, a calma e a bondade da mãe, que tem a disciplina nesses dois sentimentos. E a mudança do espaço de aprendizagem, no caso o Conservatório, significava para elas uma representação de lugar seguro, a retidão disciplinadora, ao mesmo tempo em que ensinava e educava.

Essa mudança estava na reformulação do conceito familiar, de disciplina, pois se ela pretendia resguardar o seu espaço privado, devido ao crescimento do espaço público, ela precisava ao mesmo tempo ter um lugar que fosse a extensão do lar quanto ao ensino musical. Se no século XIX e no início do XX, as opções de ensino musical cresceram no Brasil, era preciso manter a continuidade da família, distante do envolvimento burguês para uma sociedade mais fácil de ser consumida, inclusive quanto aos modos de viver e pensar.

O ingresso como alunas para o Conservatório de Música foi um fato que significou para algumas delas um contato anterior ao ingresso, por meio da família e de aulas particulares em música. A primeira impressão marca de alguma maneira como é a representação do lugar. *Sra. Glacy Domingues* nos relata o seu primeiro momento no Conservatório:

> [...] a primeira vez que eu vim, e eu vim antes disso só pra fazer teoria, comecei com ela. Naquela época o professor era o diretor e a escola levava o nome dele. Ele era uma pessoa um pouco ríspida e também não tinha muita didática pra ensinar as pessoas, mas a gente ia levando, Algumas professoras, por exemplo, de teoria, sempre foram muito ríspidas assim, não tinham aquela paciência de ensinar. Achavam que a gente já sabia tudo e não é por aí. (Entrevista realizada em 20/08/2010).

Dessa forma, a representação sobre o Conservatório estabelece-se como uma instituição de ensino que mantém uma disciplina e uma austeridade para aqueles que o frequentam, e a *Sra. Glacy* nos deixa claro como era relação professor e aluno:

> [...] a gente se relacionava bem, mas sabe como é o professor, mantinha aquela distância: "Eu sou o professor" [...] Isso era visível, a gente não piava, não havia brincadeira, a gente entrava para aula. Ele dava aquela aula: tudo, o que tinha que corrigir era corrigido, e sempre com muita exigência. Isso sempre foi. (Entrevista realizada em 20/08/2010).

A postura rígida fazia parte do modelo de educação da época, o que nos dias de hoje entenderíamos como metodologia questionável para ensinar, porque esse modelo baseava-se nos limites dentro da sala de aula. Um comportamento ríspido significava respeito e em momento algum o aluno poderia se igualar ao professor. Se a professora demonstrasse

mais proximidade ao aluno, não deveria ser entendido como cobrança, mas sim como uma pedagogia mais adequada.

No relato da *Sra. Dalzi Lempek*, ela nos mostra seu olhar sobre o Conservatório:

> Nós tínhamos um horário marcado, porque a aula era individual. Chegava lá, esperava um pouquinho, que a outra aula atrasava. A professora sentava ao nosso lado e nos dava aula durante mais ou menos uma hora. Dependendo do ano, quando você era iniciante, eram 30 minutos [...]. (Entrevista realizada em 17/09/2010).

No Conservatório havia muito mais que disciplina e rigor, tinha uma vida familiar. Era extensão de casa. E isso se confirma pelas palavras da *Sra. Arlete Fogaça*: "eu gostava muito, era a minha vida. Eu vivia no Conservatório, ali foi a minha vida. Eu me criei, depois saí do curso particular, ingressei no Conservatório, eu vivia lá [...]" (Entrevista realizada em 27/09/2010).

A referência de estar lá cria o espaço para o capital simbólico, que são as ações das mulheres musicistas, mesmo que em posturas diferentes dentro do campo musical e ligadas a esse contexto que estamos tratando. Elas criam o seu meio e o recriam a partir de suas ações.

Se durante a formação de ensino as mulheres musicistas vivenciaram o modelo de educação na figura do professor ou dos professores, que tinham um código de conduta baseado no respeito, esse se mostrava de maneira ambígua, sob aspectos de rigidez, disciplina, afeto maternal, e dedicação, que eram tidos como modelos normais para a época, aceitos porque tinham na família o próprio exemplo.

Ao se formarem-se no Conservatório, seis de nossas entrevistadas continuaram ali atuando, principalmente como professoras, tendo paralelamente carreiras artísticas que mesclavam às atividades do Conservatório, elas vivenciaram o modelo de educação a que foram submetidas.

E num primeiro momento era a própria dominação masculina do trabalho fora de casa e, em contrapartida, havia o *status* que o Conservatório de Música vinha atingindo. Essa ideia é clara nas palavras da *Sra. Arlete Fogaça*, que nos salienta:

> [...] é muito interessante, ele me disse assim: "mulher minha não trabalha". Naquele tempo, era o homem que tinha que sustentar a casa. Ele mais que os outros, porque eu era muito novinha. Em seguida, ele disse: "[...] ou eu ou o trabalho e a música". Depois se conformou e aceitou. O Conservatório de Rio Grande sempre foi assim, vamos dizer meio elitizado. Uma coisa era ser professora do Conservatório de Música, outra era ser professora do Lemos Júnior. Aí sim, então era uma coisa. Meu filho vai casar com uma professora do Conservatório de Música, do Colégio Lemos Júnior. Hoje não é mais nada disso, se souber que é professora, coitada (Entrevista realizada em 27/09/2010).

O fato de o marido se conformar com a atuação da esposa, a *Sra. Arlete*, talvez estivesse fundamentado mais no ambiente do que na carreira musical em si, pois, como ela mesma nos relatou, sempre desempenhou funções mais no âmbito administrativo da escola do que na própria sala de aula.

E o próprio *status* que o Conservatório sugeria, estava também na cultura que se propiciava mais clássica e que seguia os padrões europeus, por isso ele se referenciou como

um lugar de memória. As atividades ali promovidas colocaram o Conservatório como um expoente na cidade de Rio Grande.

Estudar música erudita era no Conservatório e atrelado a isso se formava uma sociedade de espectadores que tinham um gosto musical diferenciado de outros, sendo o poder aquisitivo um definidor quanto a esses frequentadores.

E essa diferença ficava clara aos olhos das musicistas enquanto foram alunas também e, visto dessa maneira, apontavam mais como um problema econômico e reconheciam o motivo. Nas palavras da *Sra. Dalzi Lempe*, ainda como aluna, podemos perceber os problemas para não ter acesso ao ensino de música:

> Naquela época mais ou menos, o nível era elevado, até eu era uma das mais... inferiores, mas era um nível mais ou menos. Acho que até porque comprar o instrumento era difícil. Então, pessoas desse nível um pouco mais baixo tinham motivo para estudar só lá e assistir às aulas e praticar só ali na aula. Não tinha, não dava, claro tinha que ter a prática em casa [...]. (Entrevista realizada em 17/09/2010).

Então podemos perceber que o *status* do Conservatório e da música ali ensinada estava no capital simbólico mais relutante: o instrumento e seu valor financeiro. Nesse caso, a maior incidência era para o piano, pelo custo aquisitivo, seu tamanho e sua manutenção, tornando-o oneroso.

Percebemos assim que o Conservatório tido como o meio, um capital simbólico produtor de uma cultura elitista segundo os padrões sociais, classificava a sua clientela pelo poder econômico. Mas os menos favorecidos também podiam frequentar o espaço, pois esse, segundo nossas entrevistadas, era grátis, não havia mensalidade. Somente lá nos final dos anos 50, com a diretora, a Sra. Inah Emil Martensen, "é que passou a existir o caixa escolar", como afirma a *Sra. Glacy Domingues*.

O peso do poder econômico recaía sobre o instrumento e todo o seu aparato. Era inviável estudar música sem praticar fora da escola. O espaço do Conservatório não tinha como dispor de instrumentos extras para que os alunos praticassem fora do horário da aula.

Esse desnivelamento entre classes sociais propiciou no grupo musical certa exclusividade quanto ao corpo de professores que atuavam. Além do pouco reconhecimento quanto à profissionalização na música, havia também o investimento financeiro ao longo de uma vida.

Essa exclusividade acabou por propiciar a formação de um grupo quase restrito em número, e não em talento, e ao mesmo tempo percebemos a formação de uma relação quase mítica que envolvia os alunos.

Em nosso período de estudo, constatamos alguns professores, que pelo envolvimento fosse ele de maneira positiva ou negativa, permaneceram nas lembranças de nossas entrevistadas. Pelas palavras de nossas entrevistadas, podemos perceber o destaque para a *Professora Inah Emil Martensen*, que foi um misto de professora, artista, incentivadora das práticas culturais, e que também despertava um sentimento quase mítico em quem conviveu com ela. Alguns comentários que partiram das nossas entrevistadas:

> [...] a dona Inah era muito exigente, ela não tinha preferência. Claro, comigo era diferente, porque a gente tinha amizade de família, mas todo mundo era tratado igual sim, todo mundo levava uma "lambadinha" de vez em quando. Ela era bem, bem exigente, isso ela era. (Sra. Glacy Domingues. Entrevista realizada em 27/09/2010).
> Ela cobrava, mas também tinha os momentos de lazer, que a gente se entrosava mais, [...] ela era disciplinadora, era costume alemão, era escola alemã, e acho que isso deu boas cantoras ao Rio Grande, muito boas cantoras. Uma lástima poucas ficaram como professoras. (Sra. Glacy Domingues. Entrevista realizada em 27/09/2010).
> [...] eu ainda peguei a dona Inah, em banca de exame, e ela era diretora, tinha um medão dela [...] (Sra. Sarita de Souza. Entrevista realizada em 11/09/2010).
> [...] a Inah para mim foi um exemplo. Fui a única aluna que ela conseguiu levar até o final. Eu fui a primeira formanda dela, ela tinha muita predileção [...]. Fomos muito amigas também, muito amigas. (Sra. Eloah Amaral. Entrevista realizada em 17/08/2010).
> [...] dona Inah, para mim, foi um exemplo de vida total, porque ela se doou totalmente. Achava que ela era muito egoísta, ela nos queria sempre para ela. Não tinha família, não tinha ninguém. Não tinha sábado, não tinha domingo, férias, nada. Ela telefonava nas férias: "olha eu preciso de ti assim". Ela fez parte da minha vida, me deixou meio parecido com ela,[...] (Sra. Anna Maria Seifriz. Entrevista realizada em 10/11/2010).

Essa relação de adoração, no entanto, não permitiu que nossas entrevistadas fizessem uma comparação espontânea entre a maneira de dinamizar o processo de ensino pela professora Inah Martensen. Sabiam que, ao mesmo tempo ela era disciplinadora, mas protetora, e mesmo justificando o modelo alemão, em referência ao estilo europeu, reconheciam a doação que ela se permita em relação à escola. Ela remonta claramente o papel da professora que traz consigo a figura da mãe e o seu lar, toda a disciplina exigida era uma forma de moralização das alunas no contexto do Conservatório e fora dele, pois este também era a extensão do lar. Encontramos também a referência de uma de nossas entrevistadas a uma figura masculina, o professor. A oposição dessa referência em um meio onde a presença feminina prevalece, constrói uma relação de proteção e idolatria, assim a *Sra. Sarita de Souza* nos conta:

> [...] ele era um professor muito importante em Porto Alegre [...] ele foi por pouco tempo meu professor, mas marcou muito. Ele entusiasmava a gente, era exigente, era, mas eu não sei, [...], achava no fundo, no fundo, que eu tinha algum talento, só que eu não era estudiosa, tinha algum jeito pra música [...]. (Entrevista realizada em 21/10/2010).

E se formos remeter ao destaque do Professor Heitor de Lemos, da Professora Edelvira Rasmussem, e da Professora Inah Martensen, perceberemos a relação diletante entre todos nas memórias de nossas entrevistadas. Apesar de os três apresentarem uma postura disciplinadora para a eficiência do aprendizado, o modo como era conduzida essa postura é que criava um referencial quase mítico, fosse ele negativo ou positivo.

Esse referencial diferenciava-se na postura da Professora Inah e da Professora Edelvira, pois a primeira era disciplinadora, assim como era também maternal, agregadora. Exercia uma postura de professora e mãe, em que os alunos/filhos eram cobrados não só pelo aprendizado e não só por estarem no espaço do Conservatório, mas pela conduta, pela dedicação, e principalmente pela cumplicidade do grupo, sendo esse aspecto mais ligado ao modo familiar.

Já a professora Edelvira, mantinha um aspecto disciplinador, ríspido, onde o aprendizado era acompanhado da punição e é nesse contexto que iremos observar a ausência do envolvimento familiar. A necessidade da punição era a mesma necessidade de se fazer respeitar e isso remeteu um pouco à figura do professor Heitor de Lemos, que mantinha a mesma rispidez, mas por uma educação mais preparada talvez, não se utilizava de punição física, embora mantivesse uma distância do aluno como forma de comprovar a sua postura masculina.

Esse modo de observar as professoras e professor fez com que o processo de ensino e aprendizagem criasse uma linearidade na sua forma de ensinar e, muitas vezes, essa influência aparecia no processo de ensino. Muito mais do que referência era também sinônimo de construção profissional, ou seja, criar uma representação de si mesma, a partir do que elas viam como representação de um modelo profissional.

O magistério era uma profissão que antes de tudo libertou a mulher, no sentido das ideias, ou seja, proporcionou a ela um contato com o lugar público, de maneira diferenciada do qual ela estava acostumada. Dar aulas era uma forma de sublimar mesmo, como pessoa e de ter conhecimento sem estar à sombra de outros que podiam ser os pais, os irmãos, o marido e até mesmo os filhos.

Assim observamos nas palavras da *Sra. Dalzi Lempek:*

> [...] mas eu gostava mais era mesmo de ensinar. Gostava de ensinar criança, pessoas que não sabiam nada. Eu trabalhava geralmente mais com gente iniciantes até 4º e 5º ano, [...] eu me entusiasmava muito de pegar uma pessoa, era totalmente cega naquele assunto e daí depois de um ano, dois, tocando, apresentando. O prazer que eu tinha, não sabia nada, claro, e eu soube transmitir... (Entrevista realizada em 17/09/2010).

Assim como a Sra. Anna Maria Seifriz:

> Iniciei aula particular com a dona Edelvira Rasmussem, era de uma severidade tremenda, então eu apanhava nos dedos com o arco do violino. Ela se doava totalmente para suas alunas. Eu acho que herdei um pouquinho dela. Chegava em casa chorando, porque ela me dava nos dedos [...] e minha mãe dizia: se ela te deu nos dedos é porque tu merecia *(sic)*" [...]. (Entrevista realizada em 10/11/2010).

E muitas vezes o fato de criar representações a partir do meio desafiava a musicista a defini-las para que ela pudesse entender a sua própria vivência. Observemos as palavras da *Sra. Glacy Domingues:*

> [...] eu acho que sim, e dando aula sabe, lecionando porque é como dizia a dona Inah: "te esquece que tu é *(sic)* cantora, se tu quer ser professora, tens *(sic)* que esquecer que tu é *(sic)* cantora", e de fato é isso, porque a gente quando está dando aula para uma aluna não pode interferir, tem que deixar que ela mostre a que veio [...] o sentimento dela, cantar, interpretar...[...]. (Entrevista realizada em 22/09/2010.)

E o olhar dos professores do Conservatório diante da ex-aluna permitiu a formação de uma representação, mesmo que sem intencionalidade, dentro de um meio que parecia tão familiar e ao mesmo tempo tão desafiador. Segundo a *Sra. Arlete Fogaça:*

> [...] foi pelos próprios professores, porque achavam que eu era... não ia dar certo, que eu era uma guria muito nova. A turma já era velha e, uma menina entra como professora. Não era como hoje, cedo começam [...] tinha sempre os conservadores; alguns, não foram todos [...]. (Entrevista realizada em 27/09/2010).

Esse conservadorismo é a essência do positivismo. Ela, uma jovem professora, jamais poderia ter a independência profissional e o que preocupava era uma possível inversão de valores, pois a mulher tinha sido educada para o lar, e só trabalhar nele. Teria agora no Conservatório mais do que uma extensão do lar, mas a construção de um novo olhar sobre o seu campo simbólico. Esse conservadorismo corria o risco de ser submetido a um poder invisível, o poder simbólico, que era a música, mas sobre a atuação instruída e profissional da mulher, que não mais queria ocupar apenas a postura de educada socialmente.

E pelas palavras da *Sra. Arlete Fogaça* mesmo, confirma-se o afloramento profissional feminino, não como uma libertação, mas como a valorização dos seus elementos referenciadores: a família e a música, e principalmente o primeiro, pois ele é o definidor dos limites entre o público e o privado. Assim percebemos "[...] eu fiz tudo o que quis... hoje eu tenho muita pena dessa juventude, eles sofrem com isso [...] a culpa disso é a família [...] a professora era continuação de uma família, hoje não tem mais isso [...]." (Entrevista realizada em 27/09/2010).

E ao mesmo tempo em que a família delimita padrões, ela mantém-se como a direcionadora durante a escolha profissional. Se a mulher pretendia profissionalizar-se, que o fizesse em áreas que possibilitassem um retorno, principalmente financeiro. A música manteve sempre o mesmo *status* de *hobbie*, apesar de todo o reconhecimento na questão do talento e das habilidades artísticas. Isso foi possível perceber nas palavras da *Sra. Bartira Tim*

> [...] tirei Geografia e História. O piano era mais um hobbie, uma coisa que a minha mãe fez questão também que eu me formasse, que eu não deixasse, porque teve uma época em que quase desisti como muitos, porque as coisas ficam complicadas. Aí comecei a trabalhar [...] ficou assim uma coisa para eu tocar de vez em quando, assistia, gostava muito de música, mas não me dediquei [...]. (Entrevista realizada em 19/08/2010).

E ela justifica "ah, no tempo da minha mãe [...] elas não estudavam, não trabalhavam, aquilo era mais um complemento da educação, estudar canto. [...] É, podiam se dedicar mais, pois não tinham aquela vida profissional, era diferente" (Entrevista realizada em 19/08/2010). Prepondera a questão das atribuições, que num primeiro momento estavam designadas ao lar e, com a busca da mulher pela instrução fora de casa, o próprio contexto propiciava novas opções de vida, dentre elas a profissionalização.

Considerações finais

A mulher, em seu espaço de representação e no nosso objeto de estudo, é tida como professora, aluna, artista, mas por trás tem o elo de protetora, de mãe, daquela que interpõe um domínio severo, muitas vezes. Mas diferença está na proteção velada, os que participam

desse contexto se cercam dessa proteção rígida, identificada em outros aspectos: dedicação, doação, integração. Entre outros aspectos, é assim que se forma a construção de figuras que protegem aquele pequeno mundo, preparando-as para a sua representação, mas que fique claro, apenas para aquele contexto. A mulher, assim como o homem, está submersa em vários contextos e, por conseguinte, há várias maneiras de "demonstrar" a sua representação. A essência é sempre a mesma, mas a forma de contato é diferente.

Essa forma de variação foi amplamente percebível ao realizarmos as entrevistas com as ex-alunas, professoras e artistas. A forma de representação de cada uma delas partia de um determinado ponto, na maioria das vezes, a família, que tinha o gosto musical, e isso era o tocante para a construção de suas trajetórias.

Buscar o ponto de referência entre a mulher, a música e os seus espaços de convívio foi além de elementos referenciadores, pois, ao verificarmos a importância do espaço privado e do público, podemos observar que, mesmo a referência estando na família, a figura da mãe sobressaía-se acima da figura do pai com um modelo de formadora, o que confirma a teoria positivista, que aponta a mulher como o sustentáculo da sociedade.

E, sobressaindo a postura de sustentáculo, podemos observar que ela desempenha uma relação de modelo para os anseios de nossas mulheres musicistas. Elas apresentam essa relação com os seus alunos, quando demonstram disciplina; quando reverenciam alguns professores como modelos negativos ou positivos dentro do Conservatório; quando escolhem o magistério e seguem os preceitos de seus mestres, e quando escolhem a vida artística, tendo os seus mestres como referência, e ao mesmo tempo, mantendo na música a construção do seu próprio "eu".

Nota

1 As pessoas entrevistadas neste trabalho autorizaram a publicação de seus nomes.

Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. 10. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção Sergio Micelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CURY, Isabelle (Org.). **Cartas patrimoniais**. 3. ed. Rio de janeiro: IPHAN, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al*. 5. ed. 2. reimp. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de sula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009, p. 443-481.

LUCAS, Maria Elisabeth. Classe dominante e cultura musical no Rio Grande do Sul. In: BOEIRA, Nelson *et al*. **RS: Cultura e ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

NOGUEIRA, Isabel (Org.) **História iconográfica do conservatório de música da UFPEL.** Porto Alegre: Palotti, 2005.

_____. **El pianismo em la ciudad de Pelotas (Rio Grande do Sul, Brasil) de 1918 a 1968**. Pelotas: Editora Universitária, 2003.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

_____. **Mulheres públicas**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **Minha história das mulheres.** Tradução Ângela M. S. Corrêa. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.Funções da Família. In: PERROT, Michelle (Org.). **História da vida privada**: da revolução francesa à primeira guerra. Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 90-191.

POULOT, Dominique. Um ecossistema do patrimônio. In: CARVALHO, C. S. de; GRANATO, M; BEZERRA, R. Z; BENCHETRIT, S. F. (Org.). **Um olhar contemporâneo sobre a preservação do patrimônio cultural material.** Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.

Recebido em 06 de maio de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.30826

Caminhos e reflexões: formação de professores e o estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Ana Heloisa Molina[*]
Cláudia Regina Prado Fortuna[**]

Resumo: Esse artigo se propõe a refletir acerca dos caminhos percorridos na formação de professores de História e o espaço e o papel do estágio supervisionado a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes. As mudanças impostas pela legislação educacional brasileira e as transformações curriculares em debate no interior do curso de licenciatura, experienciadas no Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, serão os norteadores dessa discussão.

Palavras-chave: Formação de professores; estágio; História; ensino superior

[*]Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.
E-mail: anaheloisamolina@yahoo.com.br

[**]Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil.
E-mail: claudiafortunauel@gmail.com

Paths and Reflections: Teachers Training and Supervised Internship in History Course at the Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Abstract: This paper aims to reflect on the paths taken in the training of history teachers and the role of supervised internship, starting from the students' experiences. The transformations imposed by the Brazilian legislation on education and the curricular changes in debate within the teaching undergraduate course, which are experienced in the History Department at the Universidade Estadual de Londrina, will guide this discussion.

Keywords: Teachers training; supervised internship; History; higher education.

Caminos y reflexiones: formación de docentes y las prácticas supervisadas del curso de historia de la universidade estadual de londrina (uel)

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los caminos recorridos en la formación de profesores de Historia y la función y el espacio de las prácticas supervisadas desde las experiencias de los estudiantes. Los cambios impuestos por la legislación educacional brasileña y las alteraciones curriculares en debate en el interior del curso de licenciatura, del Departamento de História de la Universidad Estadual de Londrina, serán los puntos fundamentales de discusión.

Palabras-clave: Formación de profesores; prácticas; Historia; educación superior

Estágio supervisionado: revisitando trajetórias

> O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens. (MILTON SANTOS).

Como os alunos do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina (UEL) analisam/vivenciam o período destinado ao estágio supervisionado? Essa pergunta inicial e aparentemente inocente apresenta questões implícitas nem sempre tranquilas.

Tais questões envolvem fatores que circunscrevem determinados espaços: a universidade como *locus* de produção de conhecimento científico e espaço de formação de profissionais, no caso, professores ou profissionais da educação; e a escola, em suas dimensões de local de trabalho desses profissionais e reorganização e movimentação de saberes. Ambos os espaços são mantenedores de determinados conhecimentos e tradições caras à sociedade, por onde circulam e produzem conhecimentos que envolvem seus sujeitos: alunos, professores e comunidades em seu entorno.

Iniciaremos refletindo sobre tais questões, em um primeiro momento, sob a ótica da Universidade e dos formadores dos profissionais de ensino de História, apontando os programas de formação de professores na sua trajetória social e histórica.

As atividades desenvolvidas na Universidade pelos formadores dos profissionais de ensino de História propõem quais perspectivas? Quais são suas concepções sobre o ensino no espaço dos níveis fundamental e médio e suas peculiaridades? Quais os diálogos estabelecidos nesses níveis? Como o licenciando, futuro profissional do ensino cruza essas fronteiras?

Estudos há muito apontam a trajetória da formação de professores no Brasil e as transformações em seus pressupostos teóricos e ideológicos. Nas décadas de 1950 e 1960 eram priorizados os conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada em detrimento dos aspectos pedagógicos da ação docente e de suas referências epistemológicas.

Na década de 1970, com os a acordos MEC-USAID, enfocam-se as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, enquanto os conteúdos acadêmicos e escolares são deixados em segundo plano. Nesse momento, devemos lembrar a ocorrência das licenciaturas curtas em Estudos Sociais na formação aligeirada de professores plurivalentes, e a introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica no ensino fundamental, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino médio e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior em consonância àquele momento histórico que retira a criticidade da disciplina História e marca a dissociação entre pesquisa/ensino e conteúdo/método.

Na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização e abertura política vieram à tona os debates sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Temos, em várias áreas, temáticas voltadas para o "repensando" (vide, por exemplo, o livro

"repensando o ensino de História", organizado por Marcos Silva em 1984, um dos primeiros livros acadêmicos a propor a discussão em e para a sala de aula, sobre o ensino de História), a importância da discussão sobre os fazeres e saberes dos professores e a distância da universidade em relação às escolas.

Na década de 1990 (entre outros estudos, ver Fenelon, 1994; Molina, 1995; Fonseca, 1996), convivemos com um sistema de formação inicial de professores bastante diversificado, que acomodou diferentes dimensões e interesses, mas que como um todo, alimentava a lógica do sistema. Isto é, em geral as instituições formadoras não buscavam ou não conseguiam romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação para a sua ciência de referência e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados.

Nos anos 2000, nos contextos de reformas curriculares, em todos os níveis no Brasil, temos o trabalho de Cerri (2004) apresentando as permanências das discussões acerca das dicotomias entre bacharelado/licenciatura e ensino/pesquisa que perpassam, naquele momento, as reformas estruturais a serem promovidas nas licenciaturas.

Pesquisa mais recente, realizada por Muniz (2011), ao investigar a produção acadêmica do programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília entre 2006 e 2008 também aponta a permanência das dicotomias ensino/pesquisa nos currículos organizados para a pós-graduação e a graduação.

> Com efeito, a pesquisa feita revelou-nos que essa lógica da divisão social do trabalho permanece referenciando o pensamento e ação no que concerne à formação de professores, em duas modalidades. Ela se expressa, significativamente, no distanciamento existente entre os currículos da pós-graduação e os da graduação. Enquanto aquele volta-se para a formação especializada em área de conhecimento histórico, com ênfase na pesquisa de ponta e na história como um campo de múltiplas possibilidades, na graduação opera-se justamente o contrário. No caso específico da licenciatura, a estrutura curricular que organiza o curso e orienta as práticas docente e discente ainda privilegia a visão de uma história eurocêntrica e globalizante. A historiografia dita tradicional continua sendo reiterada por força, inclusive, desse aprisionamento curricular aos "quadros de ferro" do esquema quadripartite francês [...]. (MUNIZ, 2011, p. 260).

A autora considera ainda a discrepância existente entre os conhecimentos e habilidades requeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aplicados à Educação Básica onde a multiplicidade cultural na leitura do social permeia suas discussões, e a formação de professores em currículos de orientação mais tradicional, disciplinar, compartimentalizada, "incapaz de pensar o múltiplo, e, neste, o diferente, o instável, o transitório". (MUNIZ, 2011, p.261)

Devemos lembrar que as discussões voltadas à formação de professores constituem-se como campo[1] pautado em critérios demarcadores e com uma produção científica significativa acumulada em muitas décadas, além da constituição de espaços de discussões importantes como os Fóruns de Licenciaturas e os eventos da área.

É oportuno ressaltar o balanço das reflexões acerca do tema formação de professores, realizado por Freitas (2002), e o empenho das instituições de ensino superior ou instâncias

vinculadas aos órgãos governamentais, em repensar propostas e aprofundar debates sobre a formação de professores.

> Há que ressaltar, no entanto, a intensa atividade dos *Fóruns de Licenciaturas*, espaços de discussão permanentes que se desenvolvem em inúmeras universidades, particularmente as públicas federais, que vêm investindo, desde o início da década de 1990, na criação e institucionalização desses espaços, contribuindo para aprofundar as discussões sobre formação de professores, principalmente na busca de superação do trágico "modelo" 3+1. (FREITAS, 2002, p.141).

Pereira (1999) propõe uma imagem muito significativa acerca desse modelo de formação docente (três mais um, ou seja, três anos destinado aos conhecimentos da ciência de referência e um ano final para as disciplinas pedagógicas e realização de estágio), em que pode ser descrito, segundo a conhecida analogia, com o "curso de preparação de nadadores" criada por Jacques Busquet, em 1974:

> Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal. (PEREIRA, 1999, p. 2).

Freitas (2002) alerta também sobre as ênfases curriculares pautadas no conteúdo, centrando a ação educativa na figura do professor e na sala de aula, priorizando a instrução, em detrimento da concepção "humana multilateral", esvanecendo elementos importantes vinculados à formação que se faziam presentes no debate sobre o tema nos anos 1980.

> [...] A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias *da prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. (FREITAS, 2002, p. 142, grifo da autora).

É necessário retomar o caminho percorrido nos anos 1990, denominados de "Década da Educação" e os embates ocorridos entre as concepções de educação e formação docente, em um momento de importantes reformas educacionais e aprofundamento das políticas neoliberais.[2]

> [...] A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulga os "5 pontos" de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as

> escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. (FREITAS, 2002, p. 143).

Sabemos que as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica na perspectiva de formação das novas gerações. Mas, devemos lembrar que outros espaços devem ser analisados. Alves (2004), em um texto publicado há quase seis anos (1998), a partir de um texto ainda mais antigo, datado de 1982, indica que a formação de professores e das professoras se dá em múltiplos "espaços-tempos": o acadêmico, o da prática pedagógica cotidiana, o da ação governamental, o da prática política coletiva, o das pesquisas em educação. Nas suas palavras:

> [...] ao pensarmos, especificamente, a formação nesta esfera [formação acadêmica], é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos e a apropriação teórica de práticas –de todas as práticas que se dão nas outras esferas –e da própria teoria, acumulada, especialmente, na esfera das pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação na esfera da academia, é preciso que pensemos os conhecimentos – teóricos e práticos – capazes de nela articular os conhecimentos criados e acumulados nas outras esferas. (ALVES, 2004, p. 63-64).

O fazer do professor, portanto, cerca-se de saberes e seu exercício necessita de maiores esclarecimentos sobre as marcas dos mesmos, e seus influxos na formação inicial e continuada desses profissionais. Entre tantos autores que apresentam reflexões sobre saber docente, e sobre essa categoria de saber, optamos por aquela proposta por Tardiff (2000). Apesar de extensa, a citação é fundamental para tais referências em nosso texto.

> Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p. 5).

No caso do ensino da História existe uma especificidade inerente ao seu próprio campo, sua escrita e sua constituição enquanto disciplina autônoma e, quanto a sua organização como disciplina destinada a ser ministrada na escola. Dessa forma, o professor de História terá que lidar com conhecimentos específicos da disciplina, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologia e materiais destinados ao ensino), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência.

Os mecanismos de produção de conhecimento histórico perpassam a prática do historiador em sua "operação histórica" na assertiva cravada por De Certeau (1982), na escrita da historiografia, sendo necessária, também, sua dessacralização e reconstrução. Cabe ao professor no decorrer de sua aula discorrer o lugar de suas fontes, com a finalidade de construir um conhecimento escolar e estabelecer as relações necessárias a esse circuito de conhecimentos, da mesma forma que o historiador organiza sua carpintaria teórica na exploração de evidências de um fato histórico.

Se as disciplinas escolares reorganizam o conhecimento científico em outras divisões, concordamos com Chevallard (1991) quando indica o conhecimento escolar como dotado de características e lógicas próprias[3] no interior do sistema didático estabelecendo relações com o saber de referência e que "[...] embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento" (CHEVALLARD, 1991, p. 14 *apud* MONTEIRO, 2001, p. 23).

Nesta perspectiva, pensamos o espaço da escola como o lugar onde as relações entre os saberes (docentes, dos alunos, oriundos da sociedade) circulam e tensionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano. No caso do professor de História essa responsabilidade é ainda maior, pois, "[...] o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas" (FONSECA, 2003, p. 71).

Destacamos aqui, que o sistema de formação inicial de professores ganha novas dimensões e adequações no decorrer dessa primeira década do século XXI, mas, mantém a finalidade essencial do trabalho docente que consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.

O que leva, porém, o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse ou vocação), mas está relacionado à sua ação, captada por sua consciência e interligada às condições materiais ou objetivas em que sua atividade se efetiva. Essas condições referem-se, entre outros, aos recursos físicos das escolas e sua organização, aos materiais didáticos, as possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho.

Outros dados podem ser acrescentados a essa mistura: a mídia e suas ações e as conseqüências para o estabelecimento de novos padrões cognitivos "[...] mudanças na forma de pensar e relacionar saberes e raciocínios; ao considerar a complexidade podem promover a experiência singular, valorizando a estética e o subjetivo" (ARRUDA, 2011, p. 135), tanto para o ensino como para a formação inicial de professores. Sabemos que a formação da postura

crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido, como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. Dessa forma, as mídias contemporâneas representam, ainda, o uso de diferentes linguagens (hipertexto, TV, vídeo, áudio, entre outros) integrando-se à sociedade da informação e ocupando os espaços de produção do conhecimento para divulgar o próprio pensamento, trocar informações e aprender um novo conhecimento, colocados como elementos fundamentais da cultura do século XXI.[4]

Para a formação de professores, nesse novo contexto, concordamos com as reflexões propostas por Barreto[5] acerca do abismo nas apropriações e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na formação inicial de professores.

> Não fazendo parte do cotidiano dos cursos de formação inicial, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias não perdem o caráter de "novidade". Mais ainda, a sua disponibilidade real, na maioria das escolas, ainda constitui exceção e, via de regra, é acompanhada por instruções de uso muito precisas (porque inflexíveis/fechadas, e não porque aperfeiçoadas/corretas), tanto técnica quanto pedagogicamente. (BARRETO, 2002, p. 72).

Outro ponto de reflexão acerca do processo formativo de professores é a percepção de conhecimentos significativos como pesquisador e produtor dos elementos envolvidos, promovendo, conforme Schön (1992), a desestruturação-reestruturação e construção de saberes que reabilitem uma epistemologia da prática.

> Todo pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida. [...] O próprio fato de perguntar produz, ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos "objetos de pesquisa" também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros. (MARASCHIN, 2004, p. 105).

Essas redes de conversações e as novas conexões são essenciais na construção de identidades (subjetivas, profissionais) de todos os sujeitos envolvidos promovendo outros pontos de contato e interesses e ampliando o campo de observações e intercâmbio de saberes.

Compreendemos, conforme Caimi (2006), que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor seria um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho.

O Estágio supervisionado e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina

A partir de meados da década de 1990 temos um conjunto de leis que intentam promover reformas curriculares em todos os níveis, apontando rumos teóricos, metodológicos e apresentando perfis de profissionais e alunos a serem alcançados.

A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe referências teóricas para todos os níveis, enquanto a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Temos também a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, sinalizando o ano de 2004 para as adequações dos cursos de licenciaturas às mudanças curriculares, com acréscimos à carga horária prática, outra concepção de escola como campo de estágio; a realização de estágio e a efetivação de estágio supervisionado.

Um conjunto de fatores marcou o currículo de História na rede pública estadual do Paraná. Em 2003, iniciou-se uma discussão coletiva envolvendo professores da rede estadual, com o objetivo de elaborar novas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de História.

> Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não linear e temática. (DIRETRIZES... 2008, p. 44-45).

Sob uma perspectiva de inclusão social, essas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais organizados e destacam os seguintes aspectos:

> - o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná;
> - o cumprimento da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
> - o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil. (DIRETRIZES... 2008, p. 44-45).

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental, expressos no documento da área de História referenciam-se em:

> Conteúdos Estruturantes – Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais –, tomados em conjunto, articulam os conteúdos básicos e específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas relações ou analogias com a História Geral, e permitem acesso ao conhecimento de múltiplas ações humanas no tempo e no espaço. (DIRETRIZES... 2008, p. 74).

Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes:

> [...] que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos (básicos e específicos) terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto. (DIRETRIZES... 2008, p. 68).

A metodologia proposta por estas Diretrizes Curriculares ao Ensino Médio relaciona-se a História Temática, onde os conteúdos selecionados articulam-se aos Conteúdos Estruturantes propostos no próprio documento.

O objetivo do curso de História, habilitação em Licenciatura é:

Formação integral do profissional da área de História como professor e como pesquisador, isto é, como cidadão consciente e, portanto como agente de transformação da sociedade brasileira a partir do trabalho em sua especialidade: no ensino – atividade até o momento, privilegiada entre nós, na pesquisa e na extensão (PPP História UEL, 2005, p. 09).

Enquanto que o perfil profissional do graduado desejado pauta-se por:

> [...] estar capacitado ao exercício do trabalho do profissional de História em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Com formação interdisciplinar e complementar, o profissional estará apto a suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.), uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa em todos os âmbitos. Em outras palavras, não é possível desvincular a pesquisa da atividade docente, pois esta última exige, em sua atuação cotidiana, a pesquisa sistemática, como também se constitui em campo específico de investigação: a do ensino de História. (PPP História UEL, 2005, p. 10).

No processo de formação de professores, no contexto das reformas curriculares ocorridas no Brasil a partir de 2004, o curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina reformula seu projeto político pedagógico a ser implantado a partir do ano letivo de 2005 (Resolução CEPE n. 40/2005) após intenso debate entre os professores das diversas áreas do Departamento.

Este projeto transforma o curso de anual em semestral, introduz disciplinas voltadas à prática de ensino de História (Didática da História, Tópicos de Ensino de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América) e redistribui a carga horária para Metodologia e Prática de Ensino de História, Orientação de Estágio Supervisionado e Estágio Supervisionado a partir do quinto semestre na grade curricular, ou seja, as orientações para o estágio estão agregadas na carga horária destinada às aulas do curso, sem prejuízo para o

desenvolvimento de outras atividades destinadas ao término de trabalho de conclusão de curso, obrigatório para a obtenção de diploma.

Os princípios e diretrizes que orientam o Estágio Supervisionado estão dispostos no Capítulo I, artigo 3º (Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005). São eles:

I - vinculação entre ensino, pesquisa e extensão;

II - elaboração do conhecimento histórico;

III - instrumentalização do acadêmico para aplicação de conhecimentos.

O artigo 18 da Resolução 40/2005 dispõe a carga horária das práticas vivenciadas ao longo do curso, conforme determina a legislação e está distribuída nas seguintes disciplinas:

Psicologia da Criança e do Adolescente (72h, 36h teóricas e 36h práticas), Metodologia e Prática de Ensino de História I (72h), Tópicos de Ensino de História da América (36h), Tópicos de Ensino de História do Brasil (36h), Tópicos de Ensino de História Antiga (36h), Tópicos de Ensino de História Medieval (36h), Tópicos de Ensino de História Moderna (36h), Tópicos de Ensino de História Contemporânea (36h), Orientação e Prática de Ensino I (36h, sendo 18h práticas e 18h teóricas), Metodologia e Prática de Ensino de História II (72h) e Orientação e Prática de Ensino II (36h, sendo 18h práticas e 18h teóricas), perfazendo 288 horas práticas agregadas à grade curricular.

Cabe lembrar que os alunos entram em contato com as questões relativas ao ensino de História e a constituição de seu campo de saber a partir do segundo semestre na disciplina Didática da História com carga horária de 72 horas, dessa forma colocando em perspectiva, sua formação de professor e pesquisador em História desde o início do curso.

Os objetivos do Estágio Curricular de Licenciatura, conforme os artigos 4º e 5º são:

I - formação de atitudes;

II - aplicação de conhecimentos;

III - desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa e profissional.

E também:

I - caracterização da realidade educacional dos campos de estágio;

II - planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem de cada área;

III - avaliação das atividades de Prática de Ensino.

400 horas destinadas ao estágio supervisionado são distribuídas equitativamente: 100 horas cada semestre para as atividades específicas ao ensino de História reservadas ao Ensino Fundamental (quinto e sexto semestres) e Ensino Médio (sétimo e oitavo semestres).

Nos quintos e sextos semestres, a discussão teórica gira em torno das questões relativas ao ensino fundamental tais como: currículos, peculiaridades da organização de conceitos históricos e cognição para essa faixa etária, o uso de diversas fontes em sala de aula e construção de material didático, enquanto, nos sétimos e oitavos semestres, além dessas questões, centra-se na temática acerca das construções sociais e históricas sobre as juventudes, seus desafios e as características do ensino de História para o nível médio.

Nesse sentido, apesar das premissas comuns adotadas nesse ponto da formação inicial dos licenciandos, os professores da área de História e Ensino, que assumem a disciplina teórica

e a supervisão direta no estágio, desenvolvem suas atividades no espaço da Escola Pública e em outros diversos espaços, como o Museu Histórico de Londrina, o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH) ou as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJAs). Os professores da área também diversificam as indicações de leituras nas suas bibliografias, apresentando temáticas e propostas mais próximas de suas concepções, proposições ou projetos de pesquisa e ou extensão que participam, enriquecendo posições e ampliando o leque de possibilidades em reflexões sobre a área. O universo de diálogos estabelecidos se torna mais complexo e rico nessa pluralidade de posições.

As atividades a serem desenvolvidas no estágio curricular conforme o Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005, disposto no artigo 12 é:

Consideram-se atividades próprias de estágio:

I - observação do contexto sócio-histórico da escola;

II - observação das aulas;

III - participação das aulas;

IV - planejamento de regência ou elaboração de projeto de ensino;

V - orientação extraclasse para elaboração do plano de aula ou projeto de ensino;

VI - regência de classe ou execução de projeto de ensino;

VII - atividades extraclasse.

§1º Entende-se por observação da escola, atividades nas quais o estagiário toma conhecimento da estrutura, funcionamento e recursos, bem como da clientela da escola na qual realiza o estágio.

§2º Entende-se por observação de aula, atividades nas quais o estagiário presencia a atuação didático-pedagógica do professor regente anotando as diversas características dessa atuação.

§3º Entende-se por participação nas aulas as atividades nas quais o estagiário atua juntamente com o professor titular em trabalhos de sala de aula como:

I - exposição de assuntos à classe;

II - estudos dirigidos;

III - orientação de grupos de estudos;

IV - direção e participação em discussões, debates, pesquisas;

V - aplicação de testes, exercícios, provas;

VI - outras atividades apropriadas, desde que sugeridas e/ou autorizadas pelo professor da turma.

§4º Entende-se por regência de classe e projeto de ensino a atividade em que o estagiário ministra aulas na turma em que está estagiando.

§5º Entende-se por atividades extraclasse:

I - planejamento geral do estágio e da regência de classe ou elaboração de projeto de ensino;

II - elaboração de questões de avaliação;

III - verificação e correção de trabalhos;

IV - confecção de material didático;

V - planejamento e direção de visitas, excursões, concursos, festivais, exposições, maratonas, clubes, jornais, jograis e outras atividades apropriadas, desde que autorizadas pelo supervisor de estágio;

VI - atividades de treinamento com os próprios colegas sob a orientação e direção do professor de metodologia.

A área de Prática de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina possui oito professores licenciados e/ou bacharéis em História, com mestrados e doutorados em Programas de Pós - Graduação em História ou Educação de diversas e importantes instituições do país; uma trajetória de orientações em trabalhos de conclusão de cursos na graduação, especialização e dissertações em História; envolvidos em projetos de pesquisa e extensão e produção científica na área de ensino de História.

Nas atividades de orientação e supervisão direta de estágio, os alunos dos quintos semestres (Ensino Fundamental) e sétimos semestres (Ensino Médio) são divididos em dois grupos com professores responsáveis respectivamente por todas as ações decorrentes da prática de ensino (conforme o disposto no capítulo V, artigo 14 do Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História. Habilitação: Licenciatura, 2005. "A orientação das atividades desenvolvidas nos campos de estágio caracteriza-se como "supervisão direta", através do acompanhamento contínuo e direto de todo o processo").

A supervisão direta de estágio nas escolas-campos (normalmente as escolas da rede pública de ensino acrescida do Colégio de Aplicação[6] vinculado à UEL) proporciona elementos importantes para a reflexão teórica junto aos autores indicados e debatidos em aulas e a ação no tocante à intervenção na realidade escolar a partir da observação das peculiaridades e vivências dos alunos de ensino fundamental ou médio indicados para a realização das regências.

A operacionalização das atividades de estágio funciona, no primeiro semestre, como espaço de discussão teórica específica para cada área (Fundamental ou Médio) e a ida dos alunos à escola para o estágio de observação. Enquanto, no segundo semestre, temos as atividades de orientação, organização de aulas e materiais didáticos e as atividades de regência.

Práticas de estágio e de leituras no ensino da História

Não é possível falar de uma prática de estágio - não há nem uma prática idealizadora, nem uma prática meramente instrumentalizadora - sem pensar nas questões relativas à teoria. Nesse processo das práticas de estágio, concebemos o ensino de História como um campo de produção de conhecimento tanto na área de Educação, como na área de História, campo voltado para questões postas pela historiografia, pela esfera educacional e pelas demais ciências sociais. Concebemos as atividades propostas pelo e durante o estágio supervisionado, como um momento de integração entre teoria e prática e, neste processo, teoria e prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas e fortalecendo a escola como espaço dinâmico de circulação e produção de saberes.

Hoje os diversos aportes teórico-metodológicos das diferentes áreas das ciências humanas nos ajudaram avançar na direção de novos conceitos tais como cultura escolar, saber escolar, saber docente e, desde a década de 1990, intensificaram-se os estudos relativos à cognição histórica. Nesta trajetória, a didática da história constrói o conceito de consciência histórica

definido por Rüsen (2006) enquanto categoria geral que abarca todas as formas de pensamento histórico e não só as questões de ensino e aprendizado da história. Muitas pesquisas também se voltam para o campo do simbólico, das representações, do discurso, trazendo abordagens mais plurais na construção do conhecimento histórico e nas propostas teórico-metodológicas elaboradas pelos licenciandos em suas atividades preparatórias para o estágio.

Com a ampliação do campo de estudo e de reflexão na formação do professor de História, tornou-se fundamental que todos os licenciandos tenham clareza sobre a quais demandas contemporâneas respondem quando ensinam história. Não é possível desconsiderar que vivemos em uma sociedade saturada de imagens que são manipuladas intensivamente; que jornais e revistas vendem às nossas ilusões objetos de consumo sem sentido e sem necessidade interior, nos tornando muitas vezes impossibilitados de estabelecer relações significativas com o mundo e com os outros. De acordo com Severino Antônio (2002):

> A crise é vasta e profunda. Uma nova forma de ignorância se constitui historicamente, diante da qual um dos maiores desafios dos nossos destinos de educadores se configura. O excesso de informação – informação caótica, confusa, desconexa, sem contexto, sem necessidade, sem sentido – destrói a cada dia as nossas possibilidades de entendimento do mundo, de imagem do mundo e de imagem de nós mesmos. Ao contrário do que pensavam muitas ilusões racionalistas do século XIX, o excesso de informação devasta o entendimento. (ANTÔNIO, 2002, p. 82-83).

Ao localizar histórica e politicamente as tendências e práticas culturais dominantes marcadas pelo excesso de informação, ausência de historicidade e de reflexão criticamente construída, os licenciandos podem realizar uma discussão sobre a disciplina e ter, como assegura Galzerani (2008), uma concepção de produção de conhecimento histórico muito mais articulada à vida, uma concepção de produção de conhecimento entendida como experiência.

> Experiência que sempre parte do e retorna ao presente, abrindo possibilidades para o futuro. Produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialogal, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas pelo contrário, que renuncia a tudo preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. (GALZERANI, 2008, p. 234).

Com essa abordagem, várias questões vinculadas a uma nova didática da História são problematizadas e significadas na experiência do estágio: como posicionamos o ensino da História nas práticas sociais e tendências culturais, trazidas pela modernidade, que impedem relações significativas entre os acontecimentos, saberes e sensibilidades? Como problematizamos as nossas práticas educacionais com uma noção mais ampla de sujeito histórico entendido como racionalidade e sensibilidade?

Consideramos, portanto, que todo o processo de reflexão e de tessitura do tornar-se professor deve ser vivido como experiência dotada de sentido - na concepção dada por Larrosa (2002) - experiência tecida na relação entre conhecimento e vida humana, e ao modo como os sentidos dados ao conhecimento vão sendo elaborados. Sentidos que permitem revelar sujeitos concretos e singulares. Nas palavras do autor:

> O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p. 27).

Pensar o ensino como um processo voltado para o saber da experiência significa, portanto, construir com os alunos atividades e vivências dialógicas comprometidas com uma linguagem criadora de mundos e com outras dimensões do conhecimento que escapam a uma racionalidade instrumental. Podemos considerar que o princípio que pauta tais atividades considera o estágio enquanto espaço e processo experimentador e criador.

> A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 1989, p. 13 *apud* PIMENTA, 2012, p. 85).

Imbricados a essas questões mais amplas, outros fios fundamentais fortalecem a formação docente na área de História pela superação de alguns indicadores de distorções como, por exemplo: a) o estágio visto como "pólo prático" do curso e como atividade terminal; b) a dificuldade de garantir a relação teoria/prática; c) a divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação e regência; d) a formação fundada na racionalidade instrumental ou técnica; e) a não articulação entre as pesquisas históricas e educacionais e os saberes escolares.

Pensar e discutir sobre todas essas questões na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino é de fundamental importância na medida em que o campo do ensino da História passa a ser considerado lugar concreto de possibilidades para os licenciandos. Eles aprendem, nos espaços das nossas escolas públicas ou em diferentes lugares de memória como museus e centros de documentação, a dialogar com os alunos, a trocar experiências, a pesquisar sobre os conteúdos a serem trabalhados e, com nossa supervisão direta, a buscar caminhos que permitam o raciocínio histórico e o pensar historicamente dos jovens do ensino fundamental e médio. Dessa forma, os alunos do curso de licenciatura em História são sujeitos críticos e reflexivos que levam em consideração as questões historiográficas, pedagógicas, cognitivas, curriculares em uma prática socialmente comprometida.

Para concluirmos, consideramos trazer dois depoimentos dos nossos alunos, em momentos temporais distintos, selecionados como mônadas, que revelam práticas de estágio significadas na tessitura conjunta das leituras teórico-metodológicas, nas discussões e pesquisas empíricas voltadas para a História, Cultura e Saber Escolar. São depoimentos que carregam sinais reveladores de sujeitos que refletem sobre a própria experiência.

Depoimento 1:

> [...] Comecei meu trabalho de estágio no primeiro semestre com a matéria de Metodologia e Prática de Ensino de História, através de atividades, [leitura de] textos que me ajudaram

> muito a compreender a complexidade de se trabalhar em uma sala de aula e apontou a importância de se perceber [as] diferenças no ambiente escolar. Durante nossa estada na universidade, entramos em contato com diferentes concepções historiográficas, e tivemos a oportunidade de ler e debater sobre diversos assuntos. Parti de um quadro teórico iniciado com a análise de produções acerca do ensino de História e suas problemáticas na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de História, ministrada pela professora Ana. Analisei uma série de textos produzidos por diversos especialistas que nos auxiliaram em nosso objetivo, que era [o de] preparar para a prática docente em sala de aula. Também através de várias atividades, entrei em maior contato com o universo docente, fiz análise de alguns livros didáticos, lidei com metodologias referentes à construção e elaboração de instrumentos que me auxiliaram na prática docente: questionário de conhecimento prévio, planos de aula, entre outros. Com o apoio e orientação direta de estágio da supervisora professora Cláudia, fui estabelecendo recortes, selecionando materiais, pensando estratégias para trabalhar em sala. Acredito que o tempo de estágio em sala de aula é pouco para estabelecermos um contato maior com os alunos, mas mesmo assim, com um planejamento adequado foi possível aproveitar ao máximo o tempo em que passei essa valorosa experiência. Para esta etapa do estágio, que tange ao planejamento, tivemos um desafio, uma decisão a tomar. Era necessário explicitar nosso pensamento. Que metodologia usar? Era o momento de revelar nossas correntes historiográficas, de tomar uma posição frente à História. Quais assuntos abordar? Que problemas serão discutidos? [...] elaborei os meus planos de aula procurando constituir um conteúdo que se propusesse a atender às exigências da nossa sociedade e do cotidiano do aluno. Busquei propor reflexões, entendendo que o aluno é o agente da sua formação com suas ideias prévias e experiências diversas. O estágio foi uma excelente oportunidade para meu desempenho como futuro professor de História. Nele procurei por em prática os conhecimentos adquiridos durante esses anos de graduação. [...] (JOSÉ OSVALDO, 2009).

Depoimento 2:

> A experiência em sala de aula foi muito relevante para a nossa formação enquanto futuros professores, pois entramos em contato direto com o universo escolar enfrentando, mesmo que de forma reduzida, a rotina de estar em sala de aula. Vivemos a experiência de observação, na qual conhecemos o espaço físico do colégio, como se dá a realidade do aluno e o modo de inserção deste na escola. Também nos foi possível estabelecer contato com outros professores da rede escolar. Durante a regência, enfrentamos vários desafios, pois tivemos que preparar aula, dominar o assunto que iríamos aplicar e fazer um estudo aprofundado do tema. Também tivemos que contornar diversas situações complicadas, como falta de atenção dos alunos, desinteresse e problemas de disciplina [...]. Pelo fato de o colégio ser de bairro periférico, nos foi possível notar uma realidade diferenciada em relação aos colégios mais centrais. Logo, foi muito importante enquanto futuros profissionais da educação esse momento de estágio, nos proporcionando um aprendizado que veio a complementar as aulas e discussões teórico-metodológicas do curso. (ANA; LARISSA, 2013).

As experiências vividas que pulsam nos depoimentos selecionados proporcionam perceber tessituras significativas elaboradas pelas leituras e discussões, pela diversidade de abordagens e atividades nos vários campos do saber, como também, as reflexões significativas específicas da área de ensino de História que antecedem a entrada na sala de aula no campo de estágio; a percepção crítica da realidade e culturas escolares no período de observação e

a importância do planejamento e produção de material didático específico para as aulas se revelam presentes nos dois depoimentos.

As lacunas no processo de formação inicial também estão entranhadas nas experiências vivenciadas no período de estágio supervisionado. As limitações estruturais impostas pelas escolas no pouco tempo de execução das regências; as dificuldades próprias de realidades e demandas distintas em escolas situadas no centro e na periferia e a recepção sobre o conhecimento histórico em salas de aula como "a falta de atenção dos alunos, desinteresse e problemas de disciplina" (ANA; LARISSA, 2013) podem gerar desgastes e desânimos. Mas, também, o que nos alenta é o significado do perceber-se professor de História ao final de uma etapa de formação, como a indicada por José Osvaldo e, certamente, por muitos outros professores formados: "O estágio foi uma excelente oportunidade para meu desempenho como futuro professor de História. Nele procurei pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante esses anos de graduação" (JOSÉ OSVALDO, 2009).

Portanto, podemos dizer que existem muitas histórias a serem ensinadas e que devem ser ensinadas da melhor forma possível. Consolidam-se nas práticas do estágio supervisionado, novos paradigmas e reflexões dialéticas sobre os fundamentos dos estudos históricos na sua relação com a vida e com a educação, reflexões que são o resultado de uma teia de relações vivenciada no decorrer de todo o curso de História e no próprio caminho acadêmico escolhido, percorrido e vivido pelos alunos.

Notas

1 [...] o processo de constituição do campo de formação de professores, com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (ANDRE, 2010, p. 174).

2 Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), descentralização, FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 143).

3 A discussão sobre o termo "transposição didática" realizada por autores como Monteiro (2001) e Ciampi (2005) apesar de pertinentes não serão aqui analisadas para não estender em demasia este texto.

4 O microcomputador não dobra a capacidade de aprendizagem dos jovens, mas, implica em modificações de ordem cognitivas cada vez mais singulares. Há menos de 15 anos, por exemplo,

a internet estava disponível a apenas 500 mil navegadores brasileiros, localizados, principalmente, nas grandes universidades. Hoje, o que se vê é a ampliação do acesso à rede de jovens de diferentes classes sociais, que transformam por completo as relações que estabeleciam entre si, com seus pais e com a escola, por meio das redes sociais, dos microblogs e SMS. (ARRUDA, 2011, p. 132).

5 A pesquisa de Carlos Augusto Lima Ferreira em 2004 aponta as tensões e os embates na formação de professores de História e sua relação com as novas tecnologias nas escolas públicas e privadas da Bahia.

6 O Colégio de Aplicação, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, passou para a Fundação Universidade Estadual de Londrina, criada pelo Decreto Estadual nº 18.110 de 28/01/70 e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.324 de 07/10/71. Hoje, o Colégio de Aplicação está incorporado como órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), sofrendo gerência acadêmica da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e administrativa da Universidade Estadual de Londrina.

Referências

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004.

ANDRE, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Na tessitura das tramas virtuais: entre histórias, tecnologias e aprendizagens. In. FONSECA, Selva G.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

BARRETO, Raquel G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo, Loyola, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos [não] aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo,** v. 11, n. 21, Niterói, jun. 2006.

CERRI, Luis Fernando. Separando gêmeos: ciência e docência nos currículos universitários de História. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas**, Ponta Grossa-PR, v. 12, n. 2, p. 31-40, dez. 2004.

CIAMPI, Helenice. Epistemologia e Metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do Ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História** - VI Encontro Nacional de Pesquisadores. Londrina - PR: Atrito Art, 2005, v. único, p. 122-135.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FENELON, Déa. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos do Cedes n. 10 (A prática do ensino de História)**. 4. ed. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade; Papirus, 1994.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História**: enfoque inovador, mudanças de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia – Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universitat Autônoma de Barcelona, 2004.

FONSECA, Selva G. A formação do professor de História no Brasil. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. **Anais**... São Paulo: FEUSP, 1996, p. 103.

_____. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C.; BEZERRA, H. G.; DE LUCA, T. R. **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Edunesp, 2008, p. 223-235.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade,** v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004.

MOLINA, Ana Heloisa. **A formação do professor de História**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, São Paulo, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. A formação de professores: os espaços da pós-graduação e da graduação em História. In. FONSECA, Selva G.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.20. n. 68, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. Unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: _____. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 07-16.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York, Basic Books, 1982.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação,** jan./fev./mar./abr. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE n° 40/2005.** Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de História: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História:** Licenciatura. 2005.

_____. **Regulamento de Estágio Curricular do Curso de História**. Habilitação: Licenciatura. 2005.

_____. **Colégio de Aplicação**. Disponível em: <http://www.uel.br/aplicacao/>. Acesso em: 07 jan. 2014.

Recebido em 30 de junho de 2015
Revisado em 30 de agosto de 2015
Aceito em 02 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.30755

Proposta curricular de santa catarina: ensino de história, memória e patrimônio cultural[1]

Elison Antonio Paim[*]

Resumo: Abordaremos aqui aspectos históricos da construção e alterações da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina para a Educação Básica. Esta proposta é o resultado de um processo coletivo e iniciado em 1988 com a realização de grupos de estudos sistematizados e coordenados pela Secretaria de Estado da Educação. A primeira versão foi apresentada em 1991 e a segunda em 1998. Em 2012, foram revisados os documentos anteriores e publicados novos documentos, os cadernos pedagógicos. Este artigo descreve o estudo que realizamos com objetivo de analisar e problematizar os documentos oficiais definidores das políticas curriculares para o ensino de História na Rede Pública Estadual de Ensino do estado de Santa Catarina. Neste momento, focamos na temática memória e patrimônio. Metodologicamente, trabalhamos com análise documental as diferentes versões dos documentos norteadores para o ensino de História que são tratados como documentos datados e contextualizados.

Palavras-chave: Memória; patrimônio; proposta curricular; ensino de História.

[*]Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: elison0406@gmail.com

Curricular Proposal of Santa Catarina: Teaching of History, Memory, and Cultural Heritage

Abstract: We will address the historical aspects of the construction and changes of the Curricular Proposal for Santa Catarina State's Primary Education. This proposal is the result of a collective process that started in 1988 with the implementation of systematic study groups coordinated by the Ministry of Education. The first version was presented in 1991 and the second in 1998. In 2012, the earlier documents were revised and new documents were published, titled Pedagogical Books. This article describes the study carried out in order to examine and discuss the official documents of curriculum policies for teaching history in the Santa Catarina State Public School Network. At this time, we focus on the memory and heritage topic. Methodologically, we work with document review from different versions of the guiding documents for the teaching of history, since they are treated as dated and contextualized documents.

Keywords: Memory; heritage; curricular proposal; History teaching.

Propuesta curricular de santa catarina: enseñanza de historia, memoria y patrimonio cultural

Resumen: Vamos a discutir aquí aspectos históricos de la construcción y las alteraciones de la Propuesta Curricular del estado de Santa Catarina para la Educación Básica. Esta propuesta es el resultado de un proceso colectivo y iniciado en 1988 con la realización de grupos de estudios organizados y coordinados por la Secretaría del Estado de la Educación. La primera versión fue presentada en 1991 y la segunda en 1998. En 2012, fueron revisados los documentos anteriores y publicados nuevos documentos, los cuadernos pedagógicos. Este artículo describe el estudio que llevamos a cabo con el fin de analizar y problematizar los documentos oficiales de definición de las políticas curriculares para la enseñanza de Historia en la Red Pública Estatal de Enseñanza del estado de Santa Catarina. En este momento, ponemos énfasis en la temática memoria y patrimonio. Metodológicamente, trabajamos con análisis documental las distintas versiones de los documentos principales para la enseñanza de Historia, que son tratados como documentos datados y contextualizados.

Palabras-clave: Memoria; patrimonio; propuesta curricular; enseñanza de Historia.

Introdução

Como professor de Estágio Supervisionado em História, venho acompanhando de perto algumas escolas da rede pública estadual na região oeste de Santa Catarina (SC) e mais recentemente da rede municipal de Florianópolis. Nessa cidade, as escolas estão localizadas em espaços visitados por muitos turistas em razão dos conjuntos arquitetônicos e dos diversos aspectos do patrimônio imaterial presentes nos saberes e fazeres dos moradores dos arredores dos referidos locais. Nesses contatos, evidencia-se que os documentos oficiais talvez estejam negligenciando as questões, do patrimônio e da memória, pois as experiências didáticas com tais temáticas são ainda tímidas, pontuais e de iniciativa de alguns professores que procuram integrar atividades de educação patrimonial em suas propostas de trabalho.

Procurando compreender as relações entre memória, patrimônio e Ensino de História, realizamos uma pesquisa buscando os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico escolar, também para identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares tomando por base a investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica.

Uma das frentes de coleta de informações é constituída pelos documentos e Políticas Públicas de Educação que expressam orientações para o trabalho com as questões da cidade, da memória e do patrimônio.

Em SC, o processo de elaboração da Proposta Curricular aconteceu por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEC). Os professores das escolas elaboraram uma proposta para as diferentes disciplinas nos seminários regionais. No caso da História, ao final de dois dias de discussões e polêmicas, foi montado um rol de conteúdos para cada série. Dentre os participantes foi escolhido um professor que deveria representar cada regional junto à SEC. O grupo constituído elaborou e enviou para as escolas três versões no formato de jornais. Os professores deveriam ler, criticar e enviar sugestões. A partir dessas versões foi construída e, em 1991, chegou às escolas a Proposta Curricular para o estado de SC.

A Proposta foi reformulada em 1998 e então, foi enviado para as escolas um caderno contendo orientações para todas as disciplinas. Em 2012 foram publicados os Cadernos pedagógicos escritos a partir dos componentes curriculares de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química, Sociologia.

Desde a primeira versão iniciada em 1988 e concluída em 1991 foram sendo reelaborados diferentes documentos numa perspectiva de continuidade e aprofundamento. Entre avanços e recuos a PC/SC, o processo já dura mais de vinte anos. Segundo Thiesen (2007, p.42),

> Das discussões realizadas entre 1988 e 1990 resultou um texto denso, publicado em 1991 pela Imprensa Oficial do Estado, que contém os princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos da primeira versão da proposta. Das discussões realizadas entre 1995 e 1997 resultaram três cadernos, publicados em 1998 com os seguintes títulos: *Disciplinas curriculares da Educação Básica*; *Formação docente: magistério* e *Temas multidisciplinares*.

> Das discussões realizadas entre 2000 e 2001 resultou mais um caderno, que foi publicado em 2001 com o título *Diretrizes* 3 [...] e contém a proposição de um conjunto de conceitos essenciais dos quais, em cada disciplina, os alunos deverão se apropriar, ao longo das séries e etapas da Educação Básica. Esse é único dos documentos que não discute abordagens teóricas, tão-somente organiza uma orientação no âmbito dos conteúdos. Das discussões realizadas entre 2003 e 2005 resultou o último caderno pedagógico, que foi publicado em 2005, com o título *Estudos temáticos* [...] e contém um conjunto de textos com abordagens teórico metodológicas para as diferentes especificidades da Educação Básica e profissional. (grifos do autor)

Como o leitor poderá observar ao longo do artigo, as diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina foram acompanhando as mudanças ocorridas tanto na historiografia nacional e catarinense[2] quanto no ensino de história. Como a Proposta foi sendo aperfeiçoada entre sua publicação em 1991, a segunda versão em 1998 e a reformulação de 2012, tomamos como fonte para análise a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina nas suas três versões.

O foco deste artigo é evidenciar como memória e patrimônio estão ou não presentes nos documentos oficiais normatizadores do ensino de História para a rede pública estadual de Santa Catarina.

Alguns conceitos norteadores

O filósofo Walter Benjamim, em seus diversos escritos, nos dá uma gama de ferramentas para percebermos que a produção historiográfica e, por extensão, o ensino de História é um campo de lutas, no qual diferentes concepções disputam espaço. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida são os agoras – dos problemas – buscando dialogar com o passado.

A interface entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder. (PAIM, 2012).

Em boa parte do tempo, vivenciamos uma educação das sensibilidades (GALZERANI, 2002) que nos estimula a esquecer, apagar e silenciar as memórias e as histórias plurais, o que significa excluir de nosso horizonte qualquer possibilidade de trazer para a seara da política de preservação do patrimônio cultural e de construção do conhecimento histórico educacional a compreensão que "[...] o campo patrimonial [...] é palco hoje de um combate desigual e incerto, no qual, o poder dos indivíduos permanece grande e em que a ordem de um [sujeito...] pode mudar o destino de um monumento ou de uma cidade antiga" (CHOAY, 2001, p. 213).

A emergência da noção de patrimônio como algo pertencente ao coletivo de uma nação deu-se como uma extensão da construção do sentimento de nacionalidade. Dessa forma, "não designa verdadeiramente um conteúdo de pesquisas específicas, nem alega uma instância explicativa particular para pensar a articulação entre cultural, social e político"

(POULOT, 2009, p. 12). Ou ainda, "o patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu" (ABREU, 2009, p. 36). Desse modo, o patrimônio foi entendido durante muito tempo como algo excepcional. Portanto, estava distante das pessoas comuns, como explicitou Marcos Silva (1995, p. 49) ao problematizar como as elites brasileiras se referem às moradias populares, ignorando que "há uma materialidade dessas edificações que funciona, então, como justificativa para a desqualificação social de seus habitantes e delas mesmas".

A Constituição brasileira de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural, pois "o bem cultural tem matrizes no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória e das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades, etc." (MENESES, 2006, p. 37). Muitas dessas mudanças aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais.

Nesse cenário, o patrimônio deixou de ser algo com o foco na construção identitária da nação e passou a configurar-se "como uma estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros" (POSSAMAI, 2013, p. 92), tendo como cenário privilegiado a cidade. Ou, ainda, como espaço para a "consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário de globalização" (ACEVEDO, 2013, p. 184). Portanto, "[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário" (GIL, 2013, p. 160).

A ampliação também acontece na definição de patrimônio como tudo o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passa a ser todo bem "[...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade" (VARINE, 2012, p. 43). Dentre as muitas possibilidades de caracterização, Poulot (2009, p. 15) argumenta que "o patrimônio elabora-se em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes".

O patrimônio está intimamente relacionado às memórias. Conforme o movimento das memórias, o movimento do patrimônio acontece. Esse é "menos um conteúdo que uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma. Este projeto está destinado a permanecer sempre inacabado; ele pode mesmo se esgotar na esperança de chegar a uma memória total" (CANDAU, 2011, p. 163).

Nos últimos tempos torna-se cada vez mais evidente a necessidade de considerarmos a dimensão imaterial do patrimônio. Para tanto, foram criadas categorias para classificar além dos bens de excepcional valor cultural aqueles aparentemente menores, como festas, espetáculos, alimentos, lendas, mitos, ritos, saberes e técnicas entre uma infinidade de outros (PACHECO, 2012; FONSECA, 2009). Portanto, ao considerarmos a dimensão imaterial ou intangível do patrimônio, passamos a trabalhar numa perspectiva em que a noção de patrimônio a ser preservado, como afirma Chagas (2006, p. 99), será não apenas os objetos, mas "seus sentidos e significados".

Vêm de longe, anos 1920, as preocupações em educar para o patrimônio ou em desenvolver ações de educação patrimonial. Porém, as ações educativas acabaram ficando a cargo e acontecendo, quase que exclusivamente, nos espaços concebidos como lugares da memória (NORA, 1993), passando ao largo ou pouco dialogando com as atividades desenvolvidas nas escolas.

Como grande parte da população não é levada a frequentar espaços de guarda da memória, aconteceu um distanciamento das preocupações e ações de educação patrimonial da grande maioria da população, que, por sua vez, reconhece esses espaços e os bens patrimoniais como seus.

Mais recentemente, passou a existir maior diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Assim, as questões da memória e do patrimônio, aos poucos, estão sendo incorporadas aos currículos escolares. Desse modo, o patrimônio passou a contribuir "[...] potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio" (MATTOZZI, 2008, p. 149).

O desafio é desenvolver o trabalho com memória e patrimônio de forma a contribuir com a realização de um ensino de História que possibilite a "compreensão do "eu", a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história" (FONSECA, 2003, p. 250).

Uma proposta em várias versões

Lembro aos leitores que foram produzidas três versões da proposta em 1991, 1998 e 2012. Na versão de 1991, o específico para o ensino de História é apresentada no interior do documento da página 24 a 30 com textos distribuídos em três colunas, as letras possuem fonte dez. Ele é composto por um título geral "História" e, logo na sequência, o título em letras também em fonte maior negritada: "Conteúdo Programático de História para a Educação Pré-Escolar"[3], com breve texto e listagem do que deverá ser trabalhado em tal nível de ensino.

Na segunda coluna da página 24 está o título "Proposta Preliminar de Conteúdos Essenciais de História" – 1º Grau, composto pela Concepção de História; Conteúdo Programático de História 1º grau, quando então passa a elencar o que deverá ser trabalhado em cada uma das séries da primeira à oitava, com indicação de quatro temas e subtemas para a 1ª e 2ª séries. A partir da 3ª série há a apresentação de uma unidade anual com quatro temas e subtemas. Após a descrição do que trabalhar em cada série é disposto os Encaminhamentos Metodológicos para cada tema em sua correspondente série. A coluna finaliza as orientações para o primeiro grau, elencando uma bibliografia básica para o grau de ensino.

A página 27 inicia o Programa Geral de História para 2º Grau. Apresenta: História do Capitalismo, com um título geral, e quatro subtítulos para uma das três séries. Logo a seguir, vem o título Conteúdos Programáticos de História – 2º grau, com apresentação de unidade anual, temas, subtemas e alguns conteúdos para cada uma das séries. Na sequência, está

exposto o Encaminhamento Metodológico – 2º grau, para cada série. Logo após, há o título "Como Trabalhar a Proposta?", indicando o que os professores devem fazer. E, ainda, traz um texto: "Proposta de Avaliação em História", com lista de bibliografia básica para o 2º grau.

Finalizando o texto, há o Grupo de Trabalho, composto por três nomes indicados como SEE/CODEN e 19 nomes de representantes das Unidades de Coordenadorias Regionais (UCRES). Indica ainda a consultoria de Judite Maria Barbosa Trindade, Luis Felipe Falcão, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Maria Cândida Delgado Reis.

Em relação ao conteúdo para a pré-escola, a PC/SC defende que o ensino de História deverá possibilitar elementos para a compreensão e análise da realidade, pressupondo que a criança desenvolve as noções de "(...) tempo, de espaço, de produção, de necessidades e transformação" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Ou ainda que "(...) as relações entre homem e os elementos da natureza, dos homens com outros homens através do trabalho, bem como as transformações, ocorrem no tempo e no espaço" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Sugere ainda que seja necessário considerar a própria criança como ponto de referência para o desenvolvimento dessas noções, as quais deverão se concretizar fundamentando-se em quatro eixos temáticos: relações de trabalho, relações com o meio ambiente, relações individuais e coletivas, relações com o cotidiano. Ou ainda, "(...) resgatar a História Ciência, com um método e objeto próprio de estudo. O ensino desta História Científica requer um modo específico e uma nova organização dos conteúdos" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24).

No texto, faz-se um discurso apologético do novo, de fazer um novo ensino, uma nova História[4]. Cabe perguntar se tal aposta na "novidade" não estava desqualificando o que se realizava nas escolas? Com o intuito de negar o que já vinha sendo efetivado, afirma-se na proposta um novo método que,

Determina um caminho renovado para a produção, e a transmissão do conhecimento histórico significa um relacionamento crítico com a bibliografia, com o livro didático e com as fontes de obtenção do conhecimento. Com respeito à transmissão do ensino, estabelece uma nova relação com a organização curricular, com os conteúdos e com o educando. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). Segundo os autores da proposta, seria a nova história "preocupada com outros agentes, com outros personagens, buscando uma relação diferenciada com a memória coletiva, uma história na qual assumem papel de destaque o homem comum, o trabalhador anônimo, as estruturas econômicas e sociais, a vida cotidiana" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 24). São conceituadores dessa nova história os objetos, temas e métodos, com base na trilogia organizada por Jacques Le Goff, evidenciando-se vinculação estreita com a Escola dos Analles.

Apresenta-se uma série de argumentos questionando a suposta neutralidade da História, sobre o que deve ser ensinado, como são selecionados os conteúdos, dentre outros aspectos. Os professores são convocados a se posicionarem criticamente em relação aos conteúdos, que devem ser significativos, ou seja, "conteúdos que se vinculem direta ou indiretamente com o entendimento do aluno e sua vida; o ser brasileiro, o ser rotulado de subdesenvolvido, o ser morador de uma favela ou um bairro rico, isto é, o entendimento de sua posição na sociedade, sua vida e sua cultura." (ESTADO DO RIO DE JANEIRO *apud* ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 25).

Na continuidade, são apresentados os conteúdos a serem trabalhados em cada série do Primeiro Grau, dispostos como tema, subtema e conteúdo. Alguns temas apresentam mais de um subtema e vários conteúdos em cada um deles. Os conteúdos programáticos não fogem da velha linearidade e distribuição por idades. Salienta-se, por exemplo, na 5ª série, que, no tema 2, são colocados como subtema "O Brasil Colonial" e, como conteúdos: "Brasil: pré-conquista; o mercantilismo; a exploração colonial; o colonizado; o colonizador".[5] Nos encaminhamentos metodológicos, apresenta-se para cada série como devem ser trabalhados os conteúdos de cada tema ou subtema. Em relação às séries iniciais, essa organização deverá "possibilitar a aquisição, pelo aluno, de noções necessárias ao estudo da História das sociedades, bem como a compreensão do processo histórico: a reflexão sobre história, as noções de individual e coletivo, público e privado, rural e urbano" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 26). Enquanto, nas duas séries iniciais do 1º Grau, são privilegiados elementos da história do aluno e a construção de conceitos básicos.

Como pudemos observar, para a terceira e quarta séries é sugerido que "o tratamento metodológico a ser dado deverá possibilitar o entendimento de cada um dos elementos que compõe a sociedade brasileira, ontem e hoje, em geral e particularizado com estudos de caso que na 3ª série integram a História do Município e na 4ª série o estudo do Estado" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 26). Assim, o trabalho deverá ser realizado com a oralidade, a memória e a narrativa para possibilitar o "resgate"[6] da vivência dos alunos, mas não explicita quais são essas concepções.

Percebemos uma desvinculação entre o que deverá ser realizado até a quarta série, em que se dá grande destaque aos estudos centrados no aluno e seu mundo próximo, enquanto nas demais séries - conforme denominação à época - volta-se ao genérico, desvinculado da realidade proximal, como por exemplo, no que é proposto para a quinta série, no segundo tema, quando expõe que

> O estudo da unidade e diversidade na sociedade colonial permitirá o entendimento das contradições internas da colônia, manifestadas em contestações ao sistema colonial, possibilitando entender a crise que leva a sua superação. Nesta conjuntura explicita-se a proposta do Estado Nacional e as contradições do liberalismo no Brasil. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Para a 6ª série, após discorrer porque não é privilegiado estudo do Brasil República, o documento justifica que o trabalho é proposto "[...] em três momentos, a saber: a modernização e crises decorrentes de sua implantação, a análise da sociedade brasileira na conjuntura da sociedade do capitalismo liberal e, finalmente, questões fundamentais que compõem a contemporaneidade da sociedade brasileira" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27). O distanciamento dos conteúdos no que diz respeito aos alunos acentua-se quando são propostos conteúdos de História da Antiguidade e Medievo, para a 7ª série, justificando que

> Deve levar o aluno a compreensão de que as mudanças na sociedade não obedecem a uma linha evolutiva e de continuidade, mas supõem rupturas entre formas de compreensão, de mundo, relações de poder e formas de ordenação da vida material. São introduzidos

> conceitos a partir dos quais se possa aprender a raciocinar historicamente e rastrear as diferenças fundamentais entre as sociedades antigas e modernas. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Prosseguindo, apresenta que para a oitava série o trabalho deve ser de forma que:

> "a Unidade Anual, Trabalho e Poder, da constituição da modernidade à sociedade contemporânea, tem como objetivo fornecer ao aluno elementos fundamentais para se pensar como cidadão de seu tempo. A América Latina e as questões pertinentes à latinidade estão contemplados em estudos de caso" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 27).

Para o segundo grau, são postos alguns elementos levemente diferenciados, apontando que "alunos e professores são sujeitos da História". A fim de que ocorra a concretude, o ensino de História deverá ter como eixo norteador "a construção da sociedade burguesa desde sua emergência até o momento da estruturação de uma nova ordem econômica mundial" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 28). Merece destaque a forma como são apresentadas as orientações metodológicas específicas para a terceira série do segundo grau: "a reflexão sobre o mundo contemporâneo na visão crítica da proposta deve privilegiar temas tais como: crescimento e condições de vida da população, ecologia, ameaça nuclear e movimentos pacifistas. Temas [...] que contribuem para a inserção do aluno na discussão contemporânea, ou seja, o momento histórico atual" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 29).

Após a exposição geral do que e de como cada conteúdo deve ser trabalhado em cada série, é apresentada a seguinte questão: Como Trabalhar a Proposta? Para tanto são expostas uma série de justificativas, defendendo que "não privilegia nenhuma das sequências tradicionais [...] A História é tratada como um todo que permite recortes, destacando, por exemplo, em determinada conjuntura, momentos significativos de uma determinada realidade" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1991, p. 29).

A partir de 1991, assumiu o governo do estado um grupo ligado aos partidos conservadores que, embora afirmasse que manteria o processo de construção da proposta curricular, pouco fez para tal. As condições mínimas para a efetiva implementação da proposta não existiram. Os cursos foram poucos, os debates nas escolas foram morrendo lentamente, os grupos de estudo, pela correria do dia a dia das escolas, não continuaram. A proposta estava mantida, mas as condições para sua efetivação não foram concretizadas.

Em 1995, o grupo que construiu a PC/SC chegou novamente ao poder estadual e então se retomaram as tratativas para sua reestruturação e aprofundamento. O grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta reiniciou a construção de uma segunda versão da proposta. Naquele momento, procuraram envolver de maneira mais sistemática um grupo de professores. Dessa forma, instituiu-se um grupo multidisciplinar envolvendo "cerca de 200 professores do quadro das escolas púbicas, que foram escolhidos em virtude da formação acadêmica e da experiência acumulada. [...] Esse processo, de alguma forma, envolveu cerca de 40.000 professores, os quais tiveram participação indireta, por via da capacitação, dos encontros regionais e das discussões realizadas no interior das próprias escolas" (THIESEN, 2007, p. 48).

São apresentados no final do texto como autores da proposta os professores Antonio Dias Mafra (22ª CRE), Celso Ogliari (17ª CRE), Gelta Madalena Jönck Pedroso (5ª CRE), José Carlos Radin (9ª CRE), Maria de Lourdes Avellar (20ª CRE), Mário César Brinhosa (1ª CRE), Normélio Pedro Weber (13ª CRE) e Rozana Ferraz de Deus (18ª CRE). Esses professores estavam vinculados diretamente às escolas e, com metade de sua carga horária semanal cumprida nas Coordenadorias Regionais de Educação, compunham o chamado grupo multidisciplinar. Igualmente, compõe o grupo de autores o professor Pedro Polidoro como integrante da Secretaria Estadual de Educação na Divisão de Ensino Supletivo, o qual aparece nominado novamente logo ao final como coordenador.

Destaca-se que, diferentemente da versão anterior da PC/SC, que contou com um grupo de quatro consultores sem nomeação de seu vínculo institucional, a versão de 1998 apresenta ao fim, nominada como consultora a professora Zilda Márcia Gricolli Iokoi, apresentando-a como vinculada institucionalmente à Universidade de São Paulo (USP).

Em 1997 estava pronta uma versão preliminar que logo foi colocada à disposição dos professores para que opinassem, contribuíssem para a melhoria e elaboração da versão final, que deveria ficar pronta naquele ano. O primeiro contato com a versão preliminar pelos professores foi em momentos de cursos[7].

Durante o segundo semestre de 1997 e durante 1998, os cursos aconteceram com temáticas gerais, como avaliação, planejamento, cultura. A forma encontrada pela Secretaria Estadual de Educação para envolver o maior número possível de professores foi o uso de teleconferências transmitidas simultaneamente para todas as escolas da rede pública estadual.

Em 1998, chegou às escolas a segunda versão da proposta curricular, na qual a SEC assumiu explicitamente uma perspectiva histórico-cultural de educação, colocando que essa forma de pensar educação "está fortemente marcada pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

Essa edição da Proposta Curricular não apresentava um ementário para cada disciplina ou série, como a anterior, justificando que

> O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas visto que, é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. [...] recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade de seu trabalho. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

Sendo assim, a escola estará se abrindo para que os professores pensem outras possibilidades de seleção de conteúdos, de temáticas que valorizem aqueles sujeitos que até então foram relegados pela história. Os saberes do aluno são tomados como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos. "numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos [...] mas, expliquem ao mesmo tempo o mundo.

Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

No tocante à disciplina História, os avanços foram significativos em relação à versão anterior. É proposto um trabalho conjunto de todos os membros da escola, partindo-se de projetos e temas que sejam significativos para os alunos nos quais "os professores identifiquem os conhecimentos que os alunos trazem, determinadas informações históricas, temas e problemas. Desse conhecimento dos alunos, o professor organizará seu projeto de curso visando a alterar, modificar e completar os conhecimentos que ele julgue necessário" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

Com o intuito de atender aos objetivos propostos na concepção norteadora do ensino de História, adaptou-se a proposta para permitir o "entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem ser referenciadas tanto no âmbito das dimensões macroestruturais, quanto cotidianas" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

> Enfatiza-se a questão das temporalidades e diferentes níveis de historicidade. Assim, Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem às mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 153).

Os autores da proposta explicitam a necessidade de um ensino que supere o mero repasse de informações, entendendo que "o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos de sua história" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 154). São apresentadas como categorias centrais para a referida perspectiva de história, tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Como concepção de ensino de História defende-se que

> Não se pode entender o ensino como mera transmissão de conhecimento. Faz-se necessário o diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, fazendo do ensino da história um processo ativo de produção de novos "saberes" e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Para que os alunos se apropriem do conhecimento a produção deve ser estimulada através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 157).

Posteriormente à apresentação dos aspectos teóricos nos quais a proposta está assentada, o documento aponta para aspectos gerais que deverão ser observados em cada série. Assim, para a Educação Infantil, propõe que o conhecimento histórico esteja centrado "na auto-identificação da criança e dos membros de suas relações próximas." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 157). Para a primeira e segunda série, propõe-se

> A centralidade na história do aluno e da classe, [permitindo] entendimento de lugares, funções sociais, relações de trabalho e de produção que diferenciarão os conteúdos a serem trabalhados (Estado de Santa Catarina, 1998: 158). Nesse sentido, o professor deverá adotar procedimentos de pesquisa desenvolvendo [...] o trabalho com fontes documentais (certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas, brincadeiras, etc.) que o orientem na elaboração de atividades para a discussão das noções definidas nesta fase escolar. Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia a dia. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

Já para a terceira e a quarta série primária, expõe que deve ser trabalhado fixando-se na "recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia, ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais)." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

No que se refere às séries finais do primeiro grau, explicita-se a linearidade e o positivismo da proposta anterior ao apresentar um rol de conteúdos e, para reparar o equívoco cometido, propõe "um redimensionamento radical, na abordagem eurocêntrica e colonizada desta dimensão. Desse modo, consideramos que as abordagens da história europeia e mundial devam ser referidas para possibilitar o entendimento das relações Brasil e América no mundo e não o inverso" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 158).

Como a proposta encaminha-se para uma perspectiva metodológica calcada em nuances de uma história temática, apresenta exemplos de alguns temas que poderão ser trabalhados em cada uma das séries. Ou seja, na 5ª série, "Diversidade étnico-cultural de Santa Catarina"; na 6ª série sugere como tema central a "Ocupação territorial e os vários conflitos fundiários"; na 7ª propõe o tema "Cultura" e, finalmente, para a 8ª série, o tema das "Relações sociais de produção".

Destacamos que naquele momento iniciaram ou se intensificaram as perspectivas que passaram a enfatizar as questões da memória. Quer pela centralidade nas questões da história local ou pelo incentivo ao desenvolvimento nas escolas de atividades que possibilitassem o uso de depoimentos orais. Podemos inferir que embora o foco fosse a relação entre história local, memória e depoimentos orais, a problemática do patrimônio, especialmente o imaterial, acabava aflorando na condução das atividades pelos professores. Sem ter presente o sentido e significado, a categoria patrimônio acabava participando de suas atividades, especialmente em sua dimensão imaterial.

Para o ensino médio, apresenta como tema inicial "A nova ordem mundial do ponto de vista do Brasil e da América Latina.", especialmente a geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 159).

Antes de finalizar, destaca-se que:

> A presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo. Isto implica em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remetê-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente. Com isso pretende-se tornar o aluno apto a compreender o seu cotidiano e qualificá-lo para intervir consistentemente sobre ele. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 160).

Na sequência, apresenta a sugestão de como o professor poderá trabalhar com uma temática apresentando: tema, problema, procedimento e materiais. Além das proposições para o ensino fundamental e médio, há algumas pontuações sobre a Educação de Jovens e Adultos. Recomenda-se que esta modalidade de ensino seja pautada pelas formulações para o ensino fundamental e médio, porém não trabalhando numa perspectiva da "redução desqualificada de um ensino minimizado." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 162).

Reafirma-se neste momento que o professor "deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo, no nível do vivido, e que a operação cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e do concebido." (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 162).

Na parte final dos textos, em quase seis páginas, é listada uma bibliografia subdividida em títulos como: Fundamentos Teóricos e Metodológicos, Historiografia de Santa Catarina, Historiografia Brasileira, Historiografia Geral, História para a Educação Infantil e Outras Referências.

Em 2012, a proposta foi novamente reformulada apresentando cadernos específicos para cada disciplina. Desta vez, os textos não foram impressos e distribuídos para as escolas. O material de todas as áreas de ensino que foram reformuladas está disponível na página da Secretaria Estadual de Educação. O Caderno Pedagógico de História (CPH) é um texto de 83 páginas disponível no site do governo do estado na página da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina[8]. Ele é composto por seis unidades e uma introdução assinada por Paulo Hentz, consultor do projeto. Dois professores consultores são indicados (Evandro André de Souza e Paulo Rogério Melo de Oliveira[9]), além de serem listados 72 professores da rede pública estadual de vários municípios de Santa Catarina como coautores.

Na introdução, sabemos um pouco mais sobre o processo de construção do texto. Hentz informa que os cadernos são o resultado de um complexo e interessante processo que teve início com a licitação promovida pela Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia e vencida pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), que passou então a coordenar as atividades.

Passada essa primeira etapa, conforme Hentz, um consultor e dois professores-tutores elaboraram uma primeira versão do caderno, que consistia em textos "provocativos" que seriam levados a um grupo de professores selecionados pela Secretaria. Esse grupo, formado por professores das trinta regiões catarinenses, participou de uma primeira reunião durante

uma semana. Nesse processo, cuja data não é informada no texto, professores, consultor e tutores propuseram leituras e tarefas a serem realizadas tanto no curso quanto fora dele. Outro encontro foi realizado – dois meses depois do primeiro – e nele foram apresentadas as tarefas anteriormente propostas. Foram formados cinco grupos que sistematizaram o material e propuseram a organização apresentada no caderno.

O conteúdo proposto nesse processo de trabalho foi de modo geral mantido. Para a publicação, foram apenas inseridas ilustrações, lista com material de apoio e bibliografia (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 16). O único item que sofreu uma intervenção maior foi à unidade destinada ao Conteúdo Programático. Hentz destaca que a ideia inicial e proposta aos professores era partir de quatro temas: globalização, geração de riqueza, relações de poder e o fenômeno religioso. A proposta era começar pela temática e por intermédio dela trazer os conteúdos aos quais se relacionavam. Segundo o consultor, houve uma "rejeição" da parte dos professores que participavam da discussão e eles consideraram importante manter a linearidade temporal que o esquema proposto extrapolava. Desse modo, no Caderno Pedagógico de História, encontramos na Unidade V – destinada aos Conteúdos Programáticos – uma lista de 28 grandes tópicos que se iniciam com Pré-História e terminam com Tendência do Mundo Atual.

A primeira unidade do caderno traz o título "Para onde aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina" e procura estabelecer um debate com o documento referência. Nesse sentido, a versão de 1998 é utilizada para subsidiar a metodologia de trabalho dos professores de História.

A avaliação é apresentada a partir da leitura da PC/SC. No trecho citado da versão anterior, podemos ler que a avaliação deve ser um "instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem" e que pode aferir tanto o início quanto o fim da aprendizagem. No mesmo caminho, fala-se na seleção dos conteúdos. Ainda realizando citações do que aparece na Proposta, é escrito que "nem sempre é necessário passar toda a matéria, mas fazer os recortes necessários para a compreensão necessária do nosso tempo" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 21). Ainda nessa primeira unidade, são citadas as categorias apresentadas no documento de 1998 e que os autores entendem que "devem estar presentes em cada projeto de estudo ou pesquisa, bem como na abordagem de cada processo histórico junto aos alunos para que sua aprendizagem possa se dar de uma forma complexa" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 22). Essas categorias são as seguintes: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade.

"Definindo uma concepção de História" constitui-se a Unidade II. Os autores partem dos seguintes entendimentos: "que a história é um dos discursos acerca do passado" e que "a história é uma reconstrução do passado que depende da opção teórico-metodológica do historiador, de seu posicionamento político-ideológico, posição social, etc. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 25). Tais conceituações são mobilizadas para estabelecer alguns pressupostos para a construção do conhecimento histórico e igualmente para que questões como identidade sejam problematizadas em sala de aula. Finalizando a unidade em foco, os autores concluem que é importante

> Fornecer instrumentos básicos para compreender o passado e situar o educando em sua época, deixar claro alguns elementos com os quais se constrói o conhecimento histórico que é sempre provisório e filho do seu tempo, além de fornecer subsídios para que o estudo do passado possa deixar espaço para um convívio mais aberto e plural no presente. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 28).

Na terceira unidade, "A historiografia nos séculos XIX e XX", trazem a constatação inicial de que os professores precisam ter "embasamento teórico para se colocar diante dos conhecimentos produzidos pela humanidade" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 30). Desse modo, os temas Positivismo, Historicismo, História Tradicional, História Factual, Marxismo (século XIX) e Escola dos Annales, Nova História e Neomarxismo (século XX) são historicizados e têm seus principais aspectos apresentados. Além disso, são tematizados alguns aspectos pedagógicos possíveis a esses universos historiográficos. Cabe dizer que, no fim da unidade, os autores ponderam sobre o viés marxista predominante na versão de 1998 e fazem a seguinte proposta: "Com as mudanças ocorridas na transição das décadas de 1980 e 1990, novas reflexões orientaram o meio acadêmico nas Ciências Sociais e tornou-se necessário recontextualizar a forma de pensar historicamente. Sendo assim, devemos repensar nossas práticas docentes, e principalmente o que queremos ensinar aos nossos alunos" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 42).

Na quarta unidade, "Considerações sobre o Ensino de História", os autores chamam a atenção para o contexto no qual vivemos e onde o conhecimento é constantemente colocado em cheque. O que ensinar num mundo que muda constantemente? O que ensinar a alunos que também mudam rapidamente? Tais questões permeiam a unidade que ainda pontua algumas demandas que o ensino de História tem recebido desde os anos 1980 no Brasil. Os autores constatam que "visões" críticas sobre o ensino de História têm "exigido" dos professores outras posturas na seleção dos conteúdos e conceitos e no modo que "ensinar história significa impregnar de significados a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã, onde o conhecimento histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, devendo ser compreendido nessa escala" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 45).

A pergunta feita nesta unidade: "Que história é conveniente ensinar hoje?" é respondida da seguinte maneira: "Para que a História tenha sentido para os alunos, ela precisa seduzir, interessar e ter significado para sua vida" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 45). Como é possível perceber, a problemática colocada é a necessidade do ensino de história ter significado para os alunos. Nesse sentido, a proposta é que tal significado seja construído mediante diálogos com o passado, pois,

> A história tem por objetivo proporcionar ao aluno uma determinada leitura de mundo, relacionando presente, passado, presente. O historiador vai ao passado para coletar aquilo que lhe interessa e volta para o presente, apresentando um paralelo entre ambos que lhe permite problematizar uma realidade específica. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 46).

A unidade traz também um plano de aula cuja unidade de ensino é: "Por que e para que estudar história e seus conceitos?"; um texto complementar: "Por que um aluno do terceiro milênio necessita aprender história?"; e uma sugestão de atividade.

A Unidade V do caderno é destinada aos "Conteúdos programáticos". O texto informa que as propostas de conteúdos apresentadas foram elaboradas "à luz" da Proposta Curricular de Santa Catarina e que também houve a inserção de temas da atualidade. Uma das preocupações iniciais dos autores é afirmar que "esta proposta seja interpretada como uma possibilidade de construção do conhecimento histórico e não um modelo a ser seguido" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 49). Cabe destacar quais pressupostos e ideias alinhavam a escolha desses conteúdos: são utilizadas diferentes correntes historiográficas (seguindo o que aponta a PC/SC, materialismo histórico); os conceitos mobilizados para trabalhar os diferentes conteúdos são: relações de poder, relações sociais, relações de produção, gênero, etnicidade, cotidiano, imaginário, identidade (Estado de Santa Catarina, 2012: 49). Os conteúdos são apresentados em 28 quadros divididos em três itens: o tema ("onde são sugeridas situações vivenciadas na realidade social atual para que possam ser problematizadas em relação a outras realidades temporais e espaciais"); a abordagem teórica ("conceitos a serem trabalhados na temática proposta") e, finalmente, os conteúdos.

A sexta e última unidade é destinada à sugestão de Planos de Aula. De acordo com os autores, o objetivo não é trazer modelos, mas sim que eles sejam "demonstração de possibilidades e como orientações possíveis para os professores que querem inovar sua prática pedagógica" (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2012, p. 64).

Nesses anos todos de discussões sobre a PC/SC, verificamos que houve uma série de mudanças, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEC, quer quanto às condições de trabalho ou quanto às condições propiciadas para que os professores entendessem e desenvolvessem o proposto. Por outro lado, há que se considerar a descontinuidade no processo de estudos, aprofundamento e compreensão do que realmente foi indicado, pois, os professores, em suas condições "normais" de trabalho, conseguiram viabilizar parcialmente a proposta na forma de experiências pontuais.

Nas análises documentais da proposta curricular de Santa Catarina podemos perceber certo distanciamento do que vem sendo preconizado em diferentes espaços relativo às relações entre ensino de História, memória e patrimônio. Pois, são esparsas as referências diretas à memória.

Na versão de 1998, no tópico categorias fundamentais da história apresenta breves considerações sobre memória e identidade. É um texto de pouco mais de uma página em que conceitua memória e identidade.

Na bibliografia apresentada para os fundamentos teóricos e metodológicos, há quatro produções que tratam do tema memória. Os livros Memória e sociedade: lembrança de velhos, de Ecléa Bosi; História/Memória, de Jacques Le Goff; e História oral e memória, de Antonio Torres Montenegro; e o artigo História Cativa da Memória, de Ulpiano Bezerra de Menezes.

O texto conceitual sobre memória e identidade expressa que:

> A memória é um atributo pessoal e absoluto. Ela indica como o homem se relaciona com o passado e quais os elementos significativos deste passado. Ela indica níveis de comparação,

> seleção de valores e hierarquia de acontecimentos da vida humana. A História se relaciona com as memórias produzidas coletivamente, ou seja, o que determinadas sociedades guardaram como referência do passado. [...] Na sociedade moderna o apego aos ícones da memória produziram espaços de preservação daquilo que identifica um passado. Assim os museus são constituídos como lugares de preservação de memórias. Entretanto, neles não se pode encontrar o passado em suas múltiplas dimensões nas lutas e nos conflitos. [...] Portanto, a memória é um elemento na recuperação histórica. Esta dimensão permite encontrar a subjetividade do indivíduo que fala no presente sobre o passado. Assim, também as histórias oficiais representam a memória da dominação sobre o passado e sua relação conflituosa com outras histórias. (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1998, p. 163).

No Caderno Pedagógico de História (2012), na unidade I com o título "Para onde aponta a proposta curricular de Santa Catarina", são reapresentadas as formulações sobre memória já apresentadas na PC/SC versão de 1998. A exceção é a introdução na qual o consultor afirma que "vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens" (HENTZ, 2012, p. 9).

Na página seguinte, defende que a perda da memória histórica comporta vantagens para alguns e desvantagens para outros. Problematiza a não utilização do sobrenome pelos jovens na contemporaneidade destacando que "[...] a omissão dos sobrenomes como a ponta de um iceberg de processo deliberado de destruição da memória histórica nas gerações de nosso tempo, para que elas se insiram sem dor e sem revolta num processo de destruição de direitos e de conquistas dos seus antepassados, e para que aceitem esse processo sendo totalmente normal e natural".

Após a introdução, não há mais qualquer menção direta à memória ou ao trabalho com os lugares de memória (NORA, 1993), na relação com a História. Apenas na unidade VI Sugestão de Planos de Aula, na página 64, há um exemplo de trabalho tangenciado pelas questões da memória. Assim, em Choques culturais na América Colonial através do filme "A Missão" e os conflitos entre os Xokleng e os bugreiros na região de Águas Mornas – um estudo comparativo, na problematização do tema, menciona-se que o assunto está vinculado à memória e à história local.

Na estratégia de ação, afirma que "ao valorizar a memória local, através de depoimentos de pessoas idosas, pretendemos levar os alunos a perceber que eles têm coisas importantes para nos dizer. Pela mediação do professor, a memória dessas pessoas transforma-se em possibilidade de conhecimento histórico" (NORA, 1993, p. 65). Um dos objetivos propõe "investigar como a memória local conserva a lembrança destes conflitos" (NORA, 1993, p. 66).

Já em relação às questões do patrimônio cultural não há alusão em nenhuma das versões da proposta curricular de SC, quer seja nos documentos, nos textos, ou nas orientações metodológicas ou exemplos de atividades a ser desenvolvidas pelos professores.

Podemos levantar possíveis respostas para o patrimônio cultural não ser contemplado nos documentos norteadores do ensino de História. Uma delas é que talvez o não tratamento de forma direta das temáticas relativas ao patrimônio cultural ainda não esteja presente na própria formação dos consultores da Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes versões. Nesse sentido, tomamos como exemplo que os consultores da versão de 2012 formados na Universidade Federal de Santa Catarina provavelmente não tiveram em sua

formação disciplinas específicas que abordassem o patrimônio, pois até a matriz curricular do curso de História em vigência não são contempladas em disciplinas as problemáticas em foco. O que existe no referido curso são algumas discussões pontuais a partir de um laboratório o Laboratório de Memória, Acervos e Patrimônio (LAMAP)[10] e o trabalho de duas professoras vinculadas a ele e algumas atividades relacionadas aos estágios que alguns professores vêm provocando a discussão das temáticas relativas ao patrimônio cultural. Portanto, a circularidade de ideias ainda é pequena e se a propria universidade recentemente despertou para a problemática do patrimônio cultural as discussões na rede pública de ensino também são iniciais, pois a rede pública é composta de professores oriundos das universidades.

Considerações finais

Tenho presente que não é a listagem ou definição de uma temática nos documentos oficiais ou a existência de uma disciplina nos cursos de graduação que garantirá o efetivo trabalho na escola com os alunos. Em tese, considera-se pelos documentos oficiais analisados até este momento que as temáticas memória e patrimônio pouco chegam às salas de aula da rede estadual do estado de Santa Catarina.

Diante do breve tratamento da memória ou do não tratamento direto da temática patrimônio cultural, evidencia-se que há um longo caminho a ser percorrido na construção de relações entre ensino de história, memória e patrimônio na rede pública estadual de Santa Catarina, especialmente, se levarmos em consideração as diretrizes oficiais para a Educação Básica.

Por outro lado, em contatos informais nos estágios, cursos, palestras, dentre outros, constata-se que muitos professores desenvolvem experiências de ensino relativas às questões da memória e do patrimônio. Portanto, a julgar pela análise desse documento em suas diferentes versões, a busca de informações diretamente com os professores será fundamental para registrarmos as experiências realizadas no cotidiano das escolas. Para que então possamos registar as experiências que efetivamente acontecem nas escolas para além ou aquém do que determinam as proposições oficiais.

Como pontuei durante o artigo, ele é o resultado de um estudo inicial no qual analisamos apenas um documento a Proposta Curricular de Santa Catarina em suas três versões 1991, 1998 e 2012. O estudo prevê analise de outros documentos, como por exemplo, Projeto Político Pedagógico de Escolas, Planos de Ensino e entrevistas com professores para buscar o que efetivamente acontece nas escolas no tocante a memórias e patrimônios culturais.

Notas

1 Este artigo é uma versão ampliada da comunicação apresentada no Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História ocorrido em outubro de 2013 na Universidade Federal de Sergipe. Naquele momento eram leituras preliminares que, posteriormente originaram no projeto de pesquisa "Educação patrimonial na escola: memórias, experiências, saberes e fazeres

na memória dos professores" financiado pelo CNPq na Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

2 Podemos perceber as mudanças na historiografia catarinense e suas influências nas diferentes versões da Proposta Curricular se buscarmos a organização e produção dos principais cursos de História de Santa Catarina, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade do Estado de Santa Catarina. Esses cursos nos anos 1980 passavam por grandes mudanças em suas perspectivas teórico-metodológicas. Estavam saindo de uma perspectiva histórica, focados ainda na Escola Metódica ou no Materialismo Histórico Dialético. Nos anos 1990 as perspectivas da História Social e da História Cultural começam a ser incorporadas nas produções dos programas de Mestrado das duas universidades e no Doutorado da UFSC. Nesses programas, além das mudanças teóricas, também as mudanças metodológicas vão sendo ampliadas como, por exemplo, o uso da História oral, a ênfase em questões regionais.

Essas mudanças também vão sendo percebidas na perspectiva teórica presente na organização das equipes de consultores contratados para acompanhar e conduzir o trabalho de produção dos professores das escolas que compuseram a equipe nos três momentos.

3 Na época da publicação da primeira versão, 1991, usava-se a nomenclatura "pré-escolar" para o que corresponde hoje à Educação Infantil. Da mesma forma, a denominação "série" era usada para os anos finais do Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental e, ainda, Segundo Grau para o Ensino Médio. Em nossa análise seguiremos a nomenclatura da época.

4 Aqui, lemos a referência como sendo relativa às concepções de História Social e História Cultural, que no início dos anos 1980 após a Ditadura Civil-Militar, vinham se colocando nas universidades brasileiras como algo novo. Podemos inferir que essa hipótese é verdadeira se considerarmos que dos quatro consultores indicados no texto, pelo menos três eram vinculados à Universidade Federal do Paraná (Judite Trindade e Maria Auxiliadora Schmidt) e Universidade do Estado de Santa Catarina (Luis Felipe Falcão). A vinculação dos consultores não é explicitada no texto, essa informação deve-se ao conhecimento pessoal dos referidos professores.

5 A partir de algumas informações extra-oficiais que circulavam na época, aconteceram divergências entre os consultores e os professores indicados pelas regionais. Evidenciando a contradição entre o discurso teórico fortemente calcado no Materialismo Histórico Dialético com nuances de História Social e História dos Analles e o enfoque metodológico centrado em um rol de conteúdos organizados conforme a cronologia linear da Escola Metódica. Mais uma vez podemos perceber como ainda eram embrionárias as discussões sobre um novo ensino de História que talvez pudesse ser pensado e desenvolvido por temáticas. A proposta de um ensino de História pautado em temáticas que rompesse com a linearidade cronológica foi bastante debatida e em alguns lugares colocada em prática a partir da Proposta Curricular de São Paulo de 1986. Mesmo que tenha sido colocada em prática, tal proposta acabou influenciando em várias outras propostas construídas na década de 1980 e 1990. Neste sentido, são importantes as contribuições de Claudia Ricci (1992) e Selva Fonseca (1993).

6 A concepção de resgate do passado ainda estava muito presente. Mais uma vez, "O texto metodológico" está desvinculado da fundamentação teórica proposta.

7 Naquele momento, os cursos eram oferecidos em módulos de 40 horas. Como havia concluído o mestrado e escrito a dissertação "**Fala Professor (a)**: o ensino de História em Chapecó (1970-1990)", tratando de temática relativa ao ensino de História, fui convidado pela 11ª Unidade de Coordenadoria Regional de Educação com sede em Chapecó para trabalhar com vários grupos de professores de História.

8 Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012>. Acesso em: 7 de maio de 2013.

9 Esses professores, consultores ao que tudo indica, foram graduados e defenderam teses em um momento posterior aos trabalhos da primeira versão da Proposta. Portanto, pelo menos em tese, experenciaram em seus estudos aquilo que em 1991 foi anunciado como sendo o novo ensino de História calcado na Escola dos Analles e na História Social Inglesa. Sabe-se que Evandro André de Souza era graduando da UFSC enquanto a proposta chegava até as escolas e defendeu mestrado em 2000 pela mesma universidade. Enquanto Paulo Hentz cursou Mestrado e Doutorado em Educação na UFSC, tendo como objeto de estudo a Proposta Curricular de Santa Catarina. Paulo Rogério Melo de Oliveira possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1993), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

10 O LAMAP foi criado tendo como objetivos: criar um espaço acadêmico interdisciplinar estudo, discussão e pesquisa que promova a interseção entre memória, patrimônio e acervos; promover a interelação entre pesquisa, ensino e extensão por meio do diálogo interdisciplinar entre professores e estudantes de graduação e pós-graduação em áreas como História, Pedagogia, Museologia, Arquivologia e Antropologia; colaborar para a consolidação das temáticas relacionadas ao patrimônio na Universidade Federal de Santa Catarina.

Referências

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 34-58.

ACEVEDO, Fernando. A determinação do patrimônio cultural: anotações para um debate. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 183-201.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

FONSECA, Maria Cecilia Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio material. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

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

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul:** patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 147-162.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

HENTZ, Paulo. **Projetos educacionais populares no contexto do estado**: um estudo da proposta curricular de Santa Catarina. Caçador: Editora Uniarp, 2012.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, p. 135-155.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cidade como bem cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: **Patrimônio**: atualizando o debate. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006, p. 31- 53.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PACHECO, Larissa Migliavacca. Centro histórico de Garopaba (Santa Catarina): relações entre patrimônio e identidade. In: CASTELLS, Alicia Norma González de; NARDI, Letícia. **Patrimônio cultural e cidade contemporânea**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, p. 143-157.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 87-98.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente, do século XVIII-XIX**: do monumento aos valores. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto**: quem é quem no ensino de história em São Paulo. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ROSSATO, Luciana. Memória coletiva e saber histórico escolar: o ensino de história de Santa Catarina nas propostas curriculares após o final da ditadura militar (década de 1990). **Revista solta a voz**, v. 20, p. 161-175, 2009.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 1998.

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

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico cultural. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2007, p. 41-54.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução: Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

Recebido em 27 de junho de 2015
Revisado em 31 de agosto de 2015
Aceito em 01 de setembro de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.30806

Deus te preteje: a identidade e sentimento na música de Itamar Assumpção

Lúcia Helena Oliveira Silva[*]
Wilton Carlos Lima Silva[**]

Resumo: Este texto busca refletir sobre o trabalho musical, a identidade e sentimento de pertencimento presentes nas letras das canções do cantor e compositor Itamar Assumpção, artista da Música Popular Brasileira que surgiu nos anos 1970. Ele produziu a partir de seu imenso veio criativo, que reflete seu olhar sobre seu contexto, a condição humana e condição marginal, ora incômoda, ora assumida. Esta situação se referia tanto a sua origem étnico - social quanto a sua postura avessa aos ditames do mercado fonográfico. Ligado a diversos artistas independentes da música popular brasileira, morreu precocemente aos 53 anos (1949-2003).

Palavras-chave: Música paulista; identidade negra; música mundial.

[*]Universidade Estadual Paulista Campus Assis (UNESP), Assis, SP, Brasil.
E-mail: luciasilva@assis.unesp.br

[**]Universidade Estadual Paulista Campus Assis (UNESP), Assis, SP, Brasil.
E-mail: wilton@assis.unesp.br

May God Make You Black: Identity and Feelings in the Music of Itamar Assumpção.

Abstract: This paper aims to reflect on the musical work, the identity and the sense of belonging present in the lyrics of the songs of singer and composer Itamar Assumpcão. Artist of Brazilian popular music that emerged in the 1970s, he produced from his immense creativity by developing works that reflect on his view over his context, the human and marginal conditions, sometimes uncomfortable, sometimes assumed. This situation regarded both his social and ethnic origin and his refusal to the dictates of the music industry. Connected to multiple independent artists of Brazilian popular music, he eventually died when he was only 53 years old (1949-2003).

Keywords: São Paulo music; black identity; blackness.

Dios te "preteje": la identidad y sentimiento en la música de itamar assumpção

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el trabajo musical, la identidad y el sentimiento de pertenencia presentes en las letras de las canciones del cantante y compositor Itamar Assumpção, artista de la Música Popular Brasileña que surgió en los años 1970. Él produjo a partir de su inmensa creatividad, que refleja su mirada sobre su contexto, la condición humana y la condición marginal, a veces incómodo, a veces asumida. Esta situación se refería tanto a su origen étnico social como su postura contraria a los dictámenes de la industria de la música. Conectado a múltiples artistas independientes de la música popular brasileña, murió de forma precoz a los 53 años (1949-2003).

Palabras-clave: Música paulista; identidad negra; música mundial.

Introdução

Paul Gilroy (2001) foi um dos principais intelectuais que deu à música o reconhecimento de característica fundamental e simbólica da identidade negra. Pensada a partir do conceito da diáspora atlântica, ela acompanhou os mais diversos contextos da experiência afro-americana na qual se criaram as mais diferentes formas. A música representou o discurso da memória das sociedades escravas e pós-emancipadas e expressou o processo de construção e reconstrução das identidades pós-escravidão. Em suas palavras:

> Através de uma discussão da música e das relações sociais que a acompanham, desejo esclarecer alguns atributos distintivos das formas culturais negras que são, a um só tempo, modernas e modernistas. São modernas porque têm sido marcadas por suas origens híbridas e crioulas no Ocidente; porque têm se empenhado em fugir ao seu status de mercadorias e da posição determinada pelo mesmo interior das indústrias culturais; e porque são produzidas por artistas cujo entendimento de sua própria posição em relação ao grupo racial e do papel da arte na mediação entre criatividade individual e a dinâmica social é moldado por um sentido da prática artística com um domínio autônomo, relutante ou voluntariamente divorciado da experiência da vida cotidiana. (GILROY, 2001, p. 159).

Assim, ela é um discurso identificador, mas também universal porque alcança a todos e foi a expressão de comunicação possível em um mundo onde a alfabetização era proibida ou privilégio de poucos. Mas este discurso também exige sensibilidade e talento e tais qualidades se assentam claramente ao refletirmos sobre o trabalho de Itamar Assumpção. Bisneto de escravos angolanos Francisco José Itamar de Assumpção nasceu na pacata cidade de Tietê (SP), no dia 13 de setembro de 1949 e passou boa parte de sua infância ouvindo os tambores dos terreiros de candomblé no quintal de sua casa. No começo da adolescência, aos 12 anos, mudou-se para Arapongas (PR) onde, sob um esforço em que negava seus reais talentos, cursou até o segundo ano de um curso técnico de contabilidade. Abandonou os estudos e passou a se dedicar ao teatro e à música em Londrina (PR) – ocasião em que conheceu seu amigo e parceiro em diversas criações musicais, Arrigo Barnabé. Observa-se que a mescla cultural sempre esteve presente em sua vida e sua apurada qualidade musical o levou a traduzir suas raízes na sua obra.

Violonista e baixista autodidata, transferiu-se em 1973 para São Paulo, com o objetivo de se tornar músico profissional, mas sem grandes oportunidades, vive de trabalhos eventuais na noite paulistana. Em 1975, ganhou um Festival de Música em Campinas (SP), com "Luzia", canção que já mostrava sinais da criatividade rítmica e poética do autor. A partir de 1979, com a sua própria banda, Isca de Polícia, passou a marcar presença no cenário paulistano com sua música que trazia elementos do *rock*, *reggae*, samba, *funk* e M**úsica** Popular Brasileira (MPB), combinada com letras que misturavam crítica social, sátira e boa poesia. Destacou-se, juntamente com outros novos músicos e grupos, como Arrigo Barnabé, Rumo, Premeditando o Breque e Língua de Trapo, entre outros, em shows no Teatro com o grupo Lira Paulistana,

espaço democrático no qual a vanguarda musical paulistana da década de 1980 buscava se afirmar por meio de uma produção de caráter independente, que se distanciava das propostas das grandes gravadoras. Em entrevista dada, Glaucia Leal (2001) afirmou:

> Sou compositor de música popular, mas a nossa música não atingiu a maioria, as pessoas não conhecem a própria história." Sentir-se livre para criar, compor e tocar é fundamental para Itamar Assumpção. "Conheço Cartola, Paulinho da Viola, Luiz Gonzaga, mas fazer música é uma coisa sempre nova.

É na forma de long plays ou LPs independentes que Itamar Assumpção lança seus três primeiros trabalhos: "Beleléuleléu eu" (1980), "As Próprias Custas S.A." (1983) e "Sampa Midnight" (1986), nos quais o autor expõe sua criatividade sonora e poética, em um caminho que o distancia do apelo comercial e do sucesso fácil e imediato. As qualidades estéticas de seu trabalho, presentes desde o início de sua obra, podem ser comprovadas pelos prêmios conquistados, como Revelação do Ano, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte em 1981 e Pesquisa de Música Popular Brasileira, concedido pela Shell em 1982.

Em 1988, lançou seu único LP produzido por uma grande gravadora, a Continental (posteriormente comprada pela Warner), com o título "Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava...", em que mantinha as características de sua obra, marcada pela alta qualidade e distanciada dos apelos comerciais. Tais elementos o identificavam como artista maldito, um rótulo que sempre recusou e que classificava músicos de reconhecido talento, mas que não se enquadravam nos meandros do mercado e seu consumo conspícuo. Cabe lembrar que seu trabalho, tal como de outros músicos e escritores autodidatas foi transversal e anti-hierárquico e como afirma Gilroy (2001), se espalha para fora através do Atlântico. Parafraseando C. L. R. James, pessoas comuns não necessitam de vanguarda intelectual para ajudá-las a falar ou dizer a elas o que dizer(GILROY, 2001, p.169).

As qualidades da sua obra permitiram-lhe apresentar-se na Alemanha, participando da Dokumenta de Kassel. Conquistou na oportunidade um público fiel que lhe possibilitou gravar naquele país alguns de seus discos.Em 1991, teve uma grande alegria e uma grande tristeza. Ao mesmo tempo em que o reconhecimento pelo seu trabalho permite o lançamento de um vídeo produzido pela Aleph Comunicação (Filmart) sobre suas músicas, com depoimentos de Arrigo Barnabé, José Miguel Wisnick, Susana Salles e Zuza Homem de Mello: também desfaz a banda que o acompanhava desde o início de sua carreira, Isca de Polícia, embora, posteriormente, o grupo tenha voltado a se reunir para alguns shows (entre 1996 e 1997).

O ano de 1994 marca a sua união com a banda Orquídeas do Brasil (formada somente por mulheres), lançando a série "Bicho de Sete Cabeças"[1], agraciada com o Prêmio Sharp de Música, na categoria Pop Rock de melhor disco do ano, pelo seu volume I.

Em 1995, ao invés de trabalhar composições suas, lança "Ataulfo Alves por Itamar Assumpção Pra Sempre Agora", fruto de um show que ficou dois anos em cartaz e no qual o autor revisitava a obra de um dos grandes mitos da MPB, e que pela qualidade do trabalho lhe valeu o prêmio de melhor disco do ano pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA). Mais uma vez, o reconhecimento da qualidade de sua produção musical lhe coloca como participante na série de documentários "Mapas Urbanos", sob a direção de Daniel Augusto,

exibido em agosto de 1998 na TV paga GNT. Nesse mesmo ano lança lançou um novo trabalho, "Pretobrás, Por Que Não Pensei Nisso Antes..."

Em setembro de 2000, submeteu-se a três cirurgias para extração de um tumor no intestino. Sem convênio médico, foi internado no Hospital das Clínicas (HC) de São Paulo onde iniciou então um tratamento de quimioterapia, que se estendeu até julho de 2001, quando lançou um novo CD "Pretobrás 2 – Itamar Vasconcelos e Naná Assumpção – Isso Vai Ter Repercussão". Após esse trabalho, em uma entrevista de divulgação do mesmo, fez um balanço de sua proposta artística:

> Sou um revolucionário. [...] Nunca quis me dar bem, quero mais é ser dono do meu trabalho. [...] Não recebi herança, minha música é meu patrimônio e eu mando na minha carreira. [...] Quando a gente assina um contrato com a gravadora, perde a autonomia da obra e eu não vejo sentido em continuar com esse sistema. (LEAL, s/d).

Seu discurso era comum a diversos artistas do período que tinham a mesma proposta de independência em sua produção, porém, na voz de Itamar, assumiu o caráter de compromisso, uma mistura de postura e impostura que lhe renderam o reconhecimento do talento e o estigma de maldito. No dia 12 de junho de 2003, Itamar faleceu na cidade de São Paulo, vítima de complicações causadas pelo tumor, aos 53 anos.

Sob a influência das obras de Adoniran Barbosa, Cartola, Clementina de Jesus, Jimi Hendrix, Miles Davis e Ray Charles e do convívio com Alice Ruiz, Alzira Espíndola, Arrigo Barnabé, Chico César, Jards Macalé, Paulo Leminski, Ná Ozzetti, Paulinho Le Petit, Susana Salles, Rita Lee, Mônica Salmaso, Jane Duboc, Vange Milliet, Virgínia Rosa, Zizi Possi, Zélia Duncan entre outros músicos, a obra de Itamar Assumpção, para além dos rótulos de maldita, underground ou marginal, se afirma pela sua força poética, ao mesmo tempo em que, a partir de doses regulares de lirismo e ceticismo, expõe dores de amor, dramas urbanos, comédias cotidianas. Além disso, expõe a identidade negra do autor, que é nosso interesse nesse trabalho.

Entender a música de Itamar Assumpção somente como uma música militante seria não só algo falso, mas desonesto com a riqueza de sua obra, embora seja inevitável que a temática da identidade negra transpareça em diversos momentos de seu trabalho, ora discutindo a condição social do negro, ora expondo vivências e percepções de um descendente de escravos. O trabalho de Assumpção é um das formas contemporâneas da cultura negra e deve ser pensada dentro de seus deslocamentos e rede de trocas culturais. Em uma de suas entrevistas contou que, aos 21 anos ficou preso por cinco dias em Londrina, onde morava. Vítima do preconceito racial, foi detido para averiguações porque carregava um toca-fitas nas mãos. Talvez tenha sido esse episódio que tenha inspirado seu personagem do primeiro trabalho, que o acompanhou por toda carreira como um *alter ego*, Benedito João dos Santos Silva Beleléu, *o Nego Dito* e o irônico nome de sua banda, Isca de Polícia.

A experiência da prisão, pelo simples fato de ser negro e, portanto, potencialmente suspeito, não devia ser para Itamar Assumpção algo desconhecido ou novo, pois possuindo ancestralidade africana sabia que a suspeição policial sempre rondara os seus. Mas sua longa e inexplicada permanência por "suspeita" (mais de 15 dias) doeu fundo e marcou o espaço como um lugar de sofrimento, mas também de solidariedade. À medida que ficou sendo conhecido

pelos demais companheiros de cela, ele passou a cantar canções sertanejas e de solidão a pedido dos outros presos. A motivação da prisão podia diferir, porém, a condição vivida dentro das celas era igual.

A vida artística e a marginal foram cantadas por diversos cantores e compositores negros. Em dois trechos de canções de compositores negros são eloquentes a experiência da condição marginal e a experiência de prisão. A letra da canção do sambista paulista Geraldo Filme, "Vai cuidar de sua vida", que provavelmente fala de sua experiência pessoal como sambista e filho de sambistas e "Silêncio no Bexiga", sobre o assassinato de seu amigo e compositor Pato N´Água, da Escola de Samba Unidos do Peruche, executado por grupo de extermínio, ambas gravadas na década de 1980 explicitam a condição:

> Crioulo cantando samba era coisa feia
> Esse negro é vagabundo, joga ele na cadeia
> Hoje o branco ta no samba,
> Quero ver como é que fica
> Todo mundo bate palmas
> Quando ele toca cuíca
> (Vai cuidar da sua vida)
>
> "Partiu não tem placa de bronze não fica na história
> Sambista de rua morre sem glória
> Depois de tanta alegria que ele nos deu
> Assim, um fato repete de novo
> Sambista de rua, artista do povo
> E é mais um que foi sem dizer adeus."
> (Silêncio no Bexiga)

Itamar Assumpção reconhecia também em Luiz Melodia certa familiaridade em trabalhar o tema e admirava a riqueza melódica e textual em canções do amigo como em"Negro Gato", a quem ele associa à condição do animal no morro e à condição marginal. Assumpção também via no trabalho do amigo os mesmos percalços pelos quais passava e os registrou:

> Nasceste no Rio Estácio e eu em São Paulo Tiête
> Os nossos passos compassos afirmam ter tudo a ver
> Não só na tonalidade também no jeitão de ser
> Circula pela cidade que sou cover de você
> Tu és Pérola Negra já desde setenta e dois
> E inventei Beleléu oito anos depois
> Além desta pele preta coisa comum em nós dois
> Ideias, músicas e letras não são só feijão com arroz
> Dizem formarmos de fato um belo par de malditos

Te chamam Negro Gato me tratam Nego Dito
E já que talento é inato isto já estava escrito
Num mundo cheio de chatos nós somos beneditos.

Com cerca de 150 músicas, desafiou os rótulos ao misturar elementos sonoros distintos e criar letras irônicas e irreverentes, sob arranjos complexos e cheios de referências e citações em ritmos variados. Ao mesmo tempo em que poderia ser uma música de conteúdo e de difícil aceitação comercial, por outro lado, se mostra suficientemente rica em seu discurso universal sobre a condição humana e questões da vida como amor, decepção, sofrimento e atenção para o contexto sócio histórico.

Poesia e identidade

A especificidade do trabalho de Assumpção está no uso de diferentes ritmos e expressões culturais de modo livre, mesclando trabalhos de artistas tradicionais e criando seu próprio discurso e elaborando sua construção afro-americana e universal. Nessa perspectiva, é interessante lembrar que ele não se inclinou para o lado fácil e comercial da musicalidade norte-americana das baladas românticas e *pop rock* que dominavam seu período. Ao contrário, o surgimento do seu trabalho coincidiu com o ressurgimento dos movimentos sociais e a luta pelo processo de redemocratização no país. Sua elaboração refinada levou sua música a ser apreciada, principalmente pelo público universitário, um dos motivos de ser alcunhado como artista maldito, com um trabalho de difícil entendimento. O potencial narrador de suas canções era oposto aos gêneros musicais simplificados, voltados ao público em geral de sua época.

Mark A. Neal, ao tratar da música negra norte americana, diz que a *blackmusic*popular como *Rhytmande Blues*, *Funk*, *Rap e Hip-Hop*, surgiram de resistência e, muitas vezes, em oposição à classe média. Ele argumenta que *Rhythmand Blues*, por exemplo, no século XX tornou-se um instrumento de luta no movimento pelos direitos civis, seja pela sua politonalidade ou múltiplos significados expressos por meio de tons vocais variados e pelas letras de protesto. Contudo, nas suas formas mais mercadorizadas, elas mudaram e se tornaram narrativas de classe média ascendente, como no caso de trabalhos de Diana Ross e os Jackson Five. As letras passaram a ser neutras e românticas e tornaram-se sucessos da gravadora negra Motown (NEAL, 1998).

Músicas fáceis e neutras tornaram-se sucesso em lugares que recebiam a influência norte-americana. Com a ascensão e longa duração do período militar no país, letras com potencial de discurso reflexivo para as massas estavam fora de questão e tudo o que fugisse dos gêneros musicais ingênuos e neutros era considerado potencialmente perigoso. Também o mercado musical da época estava pouco disposto a investir em artistas que apresentavam mais de um gênero musical. Tal como nos Estados Unidos, o mercado fonográfico seguia par e passo o movimento norte-americano e buscava investir em sucessos garantidos. A ordem era aumentar as margens de lucro nos ritmos fáceis e conhecidos. Definitivamente Itamar e alguns outros artistas congêneres tinham perspectivas diferenciadas e lutavam pela sua autonomia.

Em um mercado musical em que a afirmação do artista se dava não só no seu talento, mas também no plano simbólico e mercantil, objetos, costumes e comportamento eram entendidos como elementos formadores de um estigma ou como sinais de mobilidade e sucesso. Tais elementos são percebidos, em meio às polêmicas sobre suas reais dimensões, como vinculados às duas instâncias de afirmação de gênero e mercantilização. Itamar se definia livremente: musical e esteticamente se destoava das pretensões do consumo ostentoso por parte de diferentes grupos (SANSONE, 2000). Era negro, mas não cantava apenas samba ou músicas como soul e gêneros afro-americanos, sendo, portanto, difícil de identificar com os gêneros de época. Além do mais, compartilhava do intenso trânsito de referenciais pólos de produção e trocas simbólicas e materiais das versões locais da cultura negra com as culturas negras de outras regiões do mundo. Seu universo enquanto artista passava pela cultura negra, pela cultura urbana "branca" e estava em constante ampliação de símbolos nos quais se podia buscar inspiração.[2]

Em termos melódicos, certamente se influenciou das matrizes culturais que influenciaram a tomada de consciência negra na música brasileira nas décadas finais do século XX. A onda musical de origem norte-americana, africana e jamaicana era de seu contexto (GUERREIRO, 2000). Essa influência se manifesta mais claramente, a partir dos anos 1960 e 70, com a *soulmusic* e o *blackpower*, que chegou ao Rio de Janeiro e migrou para diversas regiões como Salvador. Na Bahia, o termo *black* se redefiniu como *afro* em um discurso afirmativo da negritude[3]e se espalhou pelo país. Nas décadas de 1980 e 90 viu-se a ampliação da influência do *rap* e do *hip-hop*, em São Paulo e do *funk* no Rio de Janeiro[4]. Itamar foi influenciado e passeou por estes ritmos, mas tinha suas próprias sonoridades mescladas a esses gêneros. Segundo o próprio Assumpção, ele se influenciou de uma fusão de "vozes que assombram a música popular desde a lendária Casa da tia Ciata" passando por Jimi Hendrix, Miles Davis, Geraldo Pereira, Clementina de Jesus, Luiz Melodia, Macalé, Ataulfo Alves entre outros(CHAGAS; TARANTINO,2006, p.42-43).

A análise da obra musical de Assumpção apresenta os desafios da tentativa de mapeamento dos diferentes e dispersos recursos documentais, pois o trabalho dele além de possuir, possibilita a reflexão sobre as relações entre sociedade, música e interpretação acadêmica.O artista é protagonista de um modo próprio de discutir temas como o amor, cotidiano, identidade étnica sem, contudo fazer um discurso moral,embora atentoà condição marginal do negro.

No primeiro disco"Beleléu, leléu, eu", que no encarte central há uma foto de seu título eleitoral sob uma navalha, há uma identificação de seu documento e a arma branca colocada sobre ele. Essa alusão se ligava ao personagem Nego Dito cantando na canção, mas também representava um lugar social de grupos à margem. O uso da navalha como arma de defesa, o codinome cuja sonoridade podia também lembrar os sons de tiro, traziam a ideia de identificação com um lugar ligado ao submundo.

Aliás, Itamar criou a partir deste trabalho, um personagem que se tornou longevo ao qual foi associado por diversas ocasiões. Beleléu, vulgo nego Dito tornou-se *alter ego* identificado nos versos da vinheta de abertura (em um trecho da música do mesmo trabalho, Beleléu) "Benedito João dos Santos Silva, Beleléu, vulgo Nego Dito, Nego Dito Cascavel". Na primeira faixa, "Luzia", ouve-se o questionamento de sua identidade: "que black navalha é você, Beleléu?

tá mais parecendo chamariz de turista ou isca de polícia! onde tá tua malícia, meu?", o que é respondido na última faixa, Nego Dito:

> Eu me invoco, eu brigo / eu faço, eu aconteço, eu boto pra correr / eu mato a cobra e mostro o pau / pra provar pra quem quiser ver e comprovar / tenho o sangue quente, não uso pente, meu cabelo é ruim / fui nascido em Tietê / pra provar pra quem quiser ver e comprovar / não gosto de gente / nem transo parente, eu fui parido assim.

A alusão à malandragem, simbolizada pelas referências da navalha e do documento sempre solicitado em uma batida policial, por exemplo, torna-se um elemento de identificação do autor e de sua postura questionadora de uma ordem coercitiva que não é aceita por alguém de "sangue quente" e "cabelo ruim". Aqui estavam novas alusões à condição do marginal. A tradição de contar a condição em verso e em prosa não era nova e teve em Wilson Batista nos anos de 1930 uma grande fonte. Batista falava em suas canções do uso da indumentária do malandro como se vê no trecho de "Lenço no Pescoço"(Meu chapéu do lado / Tamanco arrastando / Lenço no pescoço / Navalha no bolso / Eu passo gingando / Provoco e desafio / Eu tenho orgulho / Em ser tão vadio)[5].Em Itamar,a figura é contemporânea, tem outros elementos, mas em comum há a forma ácida e lúdica, a situação de conluio entre a ordem e a desordem persistentemente representadas na sociedade brasileira.

Diversos estudos apontam a forma promíscua como se relacionam os domínios da ordem e da desordem na formação social e cultural brasileira em uma sociedade hierarquizada e autoritária, na qual as fronteiras entre o espaço público e o privado se confundem. Nessa perspectiva, retomando o estudo clássico de Antônio Cândido, podemos identificar na figura do malandro um personagem responsável pela interação recíproca do universo da ordem com o da desordem (CÂNDIDO, 1993). O mesmo trabalho, o CD "Beleléu, leléu, eu", Itamar afirma o compromisso de sua música, em Nega música, que juntamente com a negritude incorpora o compromisso estético na narrativa do cotidiano: Quando você menos espera, ela chega / fazendo do seu coração o que bem ela fizer / nem venha querendo você se espantar / não / quando você menos espera, ela toca / o fundo do teu coração assim como uma mulher.

Buscando ampliar seu olhar à vivência cotidiana universal, o cantor e compositor fala de amores, da cidade, de pessoas, de sentimentos e outras dimensões universalistas, não se reduzindo ao panfletário. Contudo, não deixava de perceber o quanto a associação das características físicas de sua pessoa era identificada com as classes perigosas como foi constatado pela experiência pessoal de Itamar nos anos de 1980. Ele foi preso na cidade de Londrina, Paraná, na rodoviária, às 23 horas. Motivo da prisão? Estaria com um gravador roubado, na realidade um gravador emprestado por seu amigo Domingos Pellegrini. Assumpção ficou preso por 15 dias sem acusação formal até o dono do aparelho ir à delegacia (ASSUMPÇÃO, 2006, p.40). Os sentimentos de injustiça, mágoa e impotência vivenciados pela prisão marcaram-no indelevelmente, assim como a solidariedade dos companheiros de prisão.

Segundo seu depoimento em *songbook* lançado em 2006, Itamar concluíra e para a vida inteira - que o que se passara naquela cela execrável, o modo como aqueles homens o receberam, deram-lhe as respostas que andava procurando. Ali se delineava sua futura vida de artista, sua vinda para São Paulo (CHAGAS, TARANTINO, 2006). Nas palavras de Gilroy (2001),

a música seria para ele a tradução da "invisibilidade" da experiência negra e, ao mesmo tempo, universal da dor e sofrimento humano.

As canções de Itamar trazem a experiência singular de homem negro em uma sociedade conservadora e racista. Também expressam sua polifonia sua herança para a brasilidade, sua forma de afetividade e rara sensibilidade. Na composição, que não é sua no CD "Bicho de sete cabeças",vol. 1, chamada "Balaio", e cuja inclusão demonstra ao mesmo tempo uma deferência ao trabalho alheio e uma valorização de sua mensagem, diz:

> Nega o que tem no balaio
> no balaio tem tudo que alegra o coração
> divise o seu conteúdo e fique quase mudo de estupefação
> mas precisa ser sensível se quiser apreciar
> fica tudo invisível a quem não sabe sonhar
> ouviste nego
> nega que tem nesse balaio...
> no balaio tem ternura tem carinho e devoção
> tem cantar de passarinho, abraços beijinhos e muita paixão
> tudo isso ocupando o balaio até o meio
> o amor vem completando e o balaio fica cheio
> ouviste nego
> nega / no balaio tem chamego e também tem cafuné
> tem calor e aconchego e muito sossego se você quiser
> está cheio volumoso ta querendo transbordar
> esperando ansioso pra você esvaziar
> ouviste nego
> nega que tem nesse balaio...

A afetividade, que tantas vezes é estereotipada como alegria, lascividade, exoticidade e festividade das manifestações culturais, não perde sua ligação com a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas, com a consolidação da identidade e do orgulho negro, ou nas palavras de Maria Betânia Amoroso (CHAGAS, TARANTINO,2006), expressar a convicção de pertencer à música popular e negra. Muitas canções de compositores de raiz como Geraldo Filme, Ataulfo Alves, Geraldo Pereira trazendo trabalhos brilhantes e já esquecidos em sua época.

Em "Vai cuidar da sua vida", do CD "Pretobrás", sob o título forte do CD, Itamar aponta de forma crítica e criativa a assimilação da cultura negra pelo universo branco, tendendo a produzir seu empobrecimento étnico-simbólico:

> Crioulo cantando samba era coisa feia / esse negro é vagabundo joga ele na cadeia / hoje o branco tá no samba quero ver como é que fica / todo mundo bate palmas / quando ele toca cuíca [...] / negro jogando pernada negro jogando rasteira / todo mundo condenava uma simples brincadeira / e o negro deixou de tudo acreditou na besteira / hoje só tem

> gente branca na escola de capoeira [...] / negro falava de umbanda branco ficava cabreiro / fica longe desse negro esse negro é feiticeiro / hoje o preto vai à missa e chega sempre primeiro / o branco vai pra macumba e já é Babá de terreiro.

A pasteurização do samba, da capoeira e do candomblé não é inerente ao contato com a cultura branca, mas resultado de concessões quemodificamvalores implícitos nas origens desses costumes, com seu perfil étnico-cultural. Embora o desejo de manutenção de uma "pureza original", dos "valores ancestrais", seja a negativa da dinâmica do próprio processo cultural, esse trânsito cultural de maneira dinâmica poderia levar à renovação de sentidos sociais que põe em contato as culturas branca e negra no país em uma "formação cultural de compromisso" no qual não haveria processos de dominação nem confrontação entre esses pólos culturais (GINZBURG, 1991).

Manifestações da cultura negra, como o samba, a capoeira e as religiões afro-brasileiras, não são simples campos para a oposição entre dois atores coletivos estanques (elite/povo ou brancos/negros), mas um espaço de um modo de sociabilidade específico que supõe uma circularidade cultural movida pela contínua domesticação da herança negra e africanização da herança branca, sob a lógica da assimilação em que se fazem presentes os ideais da mistura e do não-racialismo juntamente com velhas hierarquias raciais do século XIX.

Essa "formação cultural de compromisso" parece ser afirmada na faixa título do CD "Pretobrás", na qual Itamar reafirma a sua negritude, prestando homenagens e identificando influências musicais e culturais multiétnicas: nasci moleque saci / daí que eu nunca me entregue [...] / sou pretobrás e daí / eu rezo cantando reggae / sou Cruz e Souza, Zumbi, Paulo Leminski / mas samba i*sanother bag*.

Itamar transitou pelo espaço do inconformismo, masassim como outros artistas que ganharam o rótulo de "malditos", como Tom Zé, JardsMacalé, Luis Melodia, Arrigo Barnabe, entre outros se ressentia da falta de uma maior penetração entre o público em geral.

Na releitura que fez de composições de Ataulfo Alves, no CD "Ataulfo Alves por Itamar Assumpção Pra Sempre Agora", entre diversos trabalhos do cantor e compositor que falam de amores, alegrias, desencontros, entre outros temas, se mostra inevitável afirmar a identidade negra através de duas das canções, como no elogio do:

> Bom Crioulo (Dizem que o bom crioulo no samba é professor / bate crioulo bate bate no seu tambor / nunca fez arruaça não sabe ser valentão / mas não nega a sua raça quando pega o violão)[ou na brasilidade do]Requebro da Mulata(quando ela samba na pontinha da chinela / se requebrando no terreiro a noite inteira / é tão bonito minha gente salve ela / é coisa nossa a mulata brasileira).

Itamar usa termos dos adeptos da democracia racial, as expressões:"bom crioulo" eo termo "mulata" para se referir à relação histórica deles com o samba. Contudo, Assumpçãoos identifica com os rituais e celebrações afrodescendentes.Nesse sentido se dá também o uso do termo raça como construção histórica. A letra da canção se insere nas composições populares que falam da vivência multicultural nas identidades nacionais e culturais, em especial da vivência dos afrodescendentes exprimindo na música popular suas atividades de lazer e suas lutas pela cidadania e visibilidade na sociedade brasileira.

Já a religiosidade afro-brasileira aparece em Zé Pelintra, no CD "Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!", no qual, rendendo lembrança aos atabaques de candomblé da infância, ele apresenta a entidade do malandro divinizado, que reina na noite:

> Zé Pelintra desceu Zé Pelintra baixou / é ele quem chamega quem penetra / em cada fresta e rompe o cadeado [...] / é ele quem abre uma brecha / acende uma mecha no breu / desparafusa a rosca / e seu cavalo sou eu.

Esse "cavalo" equilibrou-se entre seu compromisso com a estética e sua vivência racial, não sendo panfletário ou alienado, mas autor de uma obra inevitavelmente marcada por sua negritude, como seus contemporâneos Milton Nascimento, Gilberto Gil ou Luis Melodia, cheias de criações poético-musicais que explicitaram a sua identidade de raça em meio à busca da originalidade e beleza. Ou seja, confirma o retorno do músico a visão positiva sobre a identidade negra.

As composições de Itamar Assumpção se afirmam como expressão sensível de uma percepção da condição humana, ao mesmo tempo em que, inevitavelmente, para um bisneto de escravos, também reflete a sua negritude. Sua proposta artística e estética se diferencia claramente da produção simbólica e musical de um grupo afro como a Timbalada, um exemplo já analisado por diversos autores, cujos objetivos centrais são, a partir da produção de sua expressão artística, rearticular o discurso sobre o mito da democracia racial e sobre a Bahia como reserva de autenticidade cultural no Brasil, mobilizando uma consciência racial atrelada a uma consciência corporal, e conferir à música negra valor simbólico e econômico.

Em Itamar, a negritude convive com diversos temas do cotidiano urbano. Não há uma postura atitudinal envolvida, mas sim, a centralidade da criação poética e a busca pela qualidade artística queo afasta do mercado de consumo.

O uso simbólico de sua música é dado na medida em que ela é validada como discurso de afirmação, de identidade, como a oralidade foi no passado africano e componente da híbrida identidade brasileira. Ele se insere em um contexto maior por se afirmar dentro da expressão das canções de origem afro-brasileira e por desejar e ir além dessa rotulação. Seu desejo firme de liberdade de criação e sua recusa de pertencer ao esquema ditado pelas grandes gravadoras, procurando outras formas de divulgação, trouxeram-lhe a pecha de maldito, condição também extrapolada ao recriar interpretações de canções clássicas da música popular brasileira, como as canções do sambista Ataulfo Alves.

Possivelmente, Assumpção se insira naquilo que Paul Gilroy chamou de pérolas do Atlântico Negro[6], uma das formas culturais de expressão ricamente produzidas pelos descendentes da diáspora dos africanos nas Américas. Sua música assim reflete a condição singularmente vivenciada por ele e pelos ancestrais ao mesmo tempo em que é também universal. Suas preocupações também se voltam para a preservação da natureza em uma época em que pouco se falava disso. Eduardo Cardoso ao realizar um estudo sobre a obra de Itamar Assumpção e a sua relação com a Geografia urbana da cidade de São Paulo, aponta seu pioneirismo em tematizar as preocupação com a preservação ambiental (CARDOSO, 2009)[7]. Cardoso também fala de outra canção, "Reengenharia", que trata do contexto de privatizações

que ocorriam no país em 1998 do trabalho Petrobrás. Nele se faz presente um olhar crítico sobre o contexto de ações globalizadas da política mundial e que estava aqui. O autor aponta a criatividade e preocupações mostrando sua relação com o espaço e a identidade.

A música de Itamar Assumpção é o resultado da apreensão sensível de um ser humano que vive sob "céu de chumbo", disfarçado "de carne e osso, de velho e de moço", de uma sociedade que, ao longo do processo de reconhecimento e visibilidade dos afrodescendentes, resgata a sua própria história. Para além das ambiguidades de sua conotação enquanto produto cultural e mercadoria, em que pese o rótulo de "maldito", ele criou um canal de expressão polifônico no qual foi preservado o espaço para a afirmação da condição negra, através da defesa de posturas, valores e ideias que remetem tanto identidade e seu caleidoscópio étnico-cultural como a questões universais.

Notas

1 A série pode ser encontrada na forma de três LPs ou de dois CDs, pelo selo Baratos e Afins.

2 Tais pólos foram criados pelas mesmas estruturas transnacionais que criaram a diáspora africana para o mundo Atlântico negro, que dinamicamente influenciou e moldou as culturas populares (GILROY, 2001).

3 Termo cunhado por AiméCésaire em 1938 *e* Leopold Senghor, negritude surgiu como definição de um conjunto de valores culturais do mundo negro e apropriado pelos movimentos de luta de libertação da África e direitos civis nos Estados Unidos.

4 O *hip-hop* surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1960, no bairro do Bronx, em Nova York, e teve com influências o movimento reggae, da Jamaica, com cantores como Bob Marley. Suas letras discutiam questões sociais e políticas, assim como elementos da identidade política negra como Marcus Garvey, Martin Luther King, Malcom X, etc. O *Hip-Hop* é composto pelo *rap* e quer dizer ritmo e poesia (tradução do inglês *rythymandpoetry*), resultando da combinação entre linguagem verbal e musical. Já o *funk*, embora tenha uma similaridades com o *rap*, a música negra norte-americana e guetos, possui características próprias. Suas letras falam de festa, prazer e coletividade das festas juvenis negras em sátiras e paródias de letras de canções norte-americanas (DAYRELL, 2005).

5 Essa música de Wilson Batista e a produção de diversas canções de Noel Rosa no mesmo período renderam uma vasta produção de canções temáticas da malandragem como"Rapaz folgado" ("Deixa de arrastar o teu tamanco / Pois tamanco nunca foi sandália" [...] / E "guarda essa navalha /Que só te atrapalha"), originando a réplica Mocinho da Vila, de Wilson, a tréplica Feitiço da Vila, de Noel Rosa e Vadico, além de "Conversa fiada", de Wilson, "Palpite infeliz", de Noel, e "Frankenstein daVila"e "Terra de cego", ambas de Wilson Batista.

6 Segundo Paul Gilroy, a obra "O Atlântico Negro" buscou desenvolver um trabalho onde "os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno" (GILROY, 2001, p. 40).

7 Cardoso destaca a canção "Adeus pantanal". Nela, Assumpção fala do pantanal matogrossense e faz uma crítica à destruição desse espaço.

Referências

ASSUMPÇÃO, Itamar. **Petrobrás**: Por que não pensei nisso antes? v.1, São Paulo: Ediouro, 2006,

CÂNDIDO, Antonio. "Dialética da malandragem". In:_____.**O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CARDOSO, Eduardo S. A metrópole na linha do baixo: Itamar Assumpção e a geografia da cidade de São Paulo.**Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro: UERJ, jan./jun. 2009.

CHAGAS,Luiz; TARANTINO, Mônica (Org.). **Pretobrás por que que eu não pensei nisso antes?** – O livro de canções e histórias de Itamar Assumpção. São Paulo: Ediouro, 2006. (2 volumes).

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. **História noturna**: decifrando o sabá. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

LEAL, Glaucia. Destaque da Vanguarda paulistana nos anos 80, Itamar Assumpção mantém a verve e não se rende. **Kalix Magazine- Verve Comunicação 1998**, 2001. Disponível em: ≤http://www.vervecultural.com.br/kalix/itamar.html>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o RAP e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: EditoraUFMG, 2005.

GUERREIRO, Goli. **A Trama dos tambores**: a música afro-pop de Salvador. São Paulo: Editora 34, 2000.

MOORE, Robin. Música negra e a diáspora: reflexões sobre o Caribe Hispânico. **ProjetoHistória,** São Paulo, n. 44, p. 305-319, jun. 2012.

NEAL, Mark A. **Whatthemusicsaid**: Black Popular Music and Black PublicCulture.New York: Routledge. 1998.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. **Maná**, v.6, n.1, abr. 2000

STEWART, James. Message in the music: political Commentary in black popular music from Rhythm and Blues to early hip hop. **The Journal of African American History**. v.90, n. 3, summer,2005.

Recebido em 30 de junho de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.31265

As análises de Henri Pirenne sobre os desenvolvimentos feudais e urbanos e sua recepção crítica na historiografia

*José D'Assunção Barros**

Resumo: Este artigo pretende apresentar, analisar e discorrer sobre as clássicas teses do historiador belga Henry Pirenne sobre a formação e declínio do feudalismo medieval, o desenvolvimento das cidades neste período e a reintensificação do comércio de longa distância. Em seguida, examina todo o debate que se estabeleceu nas décadas seguintes em contraposição a algumas das propostas pirennianas para a compreensão do período medieval. A metodologia empregada apoia-se na análise do conjunto de teses medievalistas de Pirenne como um todo, na abordagem de algumas passagens textuais específicas do autor, na elaboração de esquemas de síntese sobre as principais ideias pirennianas, e, por fim, na exposição geral de críticas que, posteriormente, a historiografia medievalista moveu contra essas propostas. Trata-se de um artigo de introdução a essa contribuição clássica da historiografia, e os resultados evidenciam uma historiografia em movimento.

Palavras-chave: Pirenne; historiografia; debates medievalistas; Idade Média; História Econômica.

*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: jose.d.assun@globomail.com

The Analysis of Henri Pirenne about the Feudal Developments and Mediaeval Urbanism and its Critical Reception in Historiography

Abstract: This article aims to describe, analyze, and discuss the classical theses of the Belgian historian Henry Pirenne about the formation and decline of the feudal worlds, the cities development in this period, and the renewed increase of long-distance trade. Next, it studies the great debate, carried out in the following decades, about some of the Pirenne's proposals to understand the medieval period. The analysis of Pirenne's theses supports the employed methodology, in the light of some of the author's works, the elaboration of synthetic schemes of his central ideas, and the general description of the critics put forth by the historiography against such propositions. This is an introduction article to the classical contribution of historiography, and its outputs show a historiography in movement.

Keywords: Pirenne; historiography; medieval debates; Middle Ages; Economic History.

Los análisis de henri pirenne sobre los desarrollos feudales y urbanos y su recepción crítica de la historiografía

Resumen: Este artículo pretende presentar, analizar y discutir sobre las clásicas tesis del historiador belga Henry Pirenne sobre la formación y el declive del feudalismo medieval, el desarrollo de las ciudades en este período y la intensificación del comercio a larga distancia, y, por fin, el examen de todo el debate que se estableció en las siguientes décadas en contraposición a algunas de estas propuestas pirennianas para la comprensión del periodo medieval. La metodología empleada se apoya en el análisis del conjunto de las tesis medievalistas de Pirenne como un todo, en el acercamiento de algunos pasajes de textos del autor, en la elaboración de esquemas de síntesis sobre las principales ideas pirennianas, y, al fin, en la exposición general de las críticas que, posteriori, la historiografía medievalista movió contra estas propuestas. Se trata de un artículo de introducción a esta contribución clásica de la historiografía, y los resultados muestran una historiografía en movimiento.

Palabras-clave: Pirenne; historiografía; debates medievalistas; Edad Media; Historia Económica.

A terceira década do século XX foi marcada por uma importante polêmica em torno da transição do mundo antigo para o ocidente medieval, do papel histórico do comércio e das cidades medievais e da transição da medievalidade para um novo mundo que prenuncia a idade moderna. A polêmica teve como centro de gravidade algumas teses bastante instigantes propostas por Henri Pirenne. As teses desse historiador belga sobre a transição da antiguidade à Idade Média e a interação entre o comércio e a Cidade Medieval a partir do século XI causaram tanto impacto nas terceira e quarta décadas do século XX, que suscitaram inúmeras adesões de primeira hora e, particularmente nas décadas posteriores, muitas críticas provenientes de diversos lados. O problema de pesquisa abordado por este artigo – ao enfatizar uma obra historiográfica específica como a de Henri Pirenne – refere-se ao estudo dos movimentos e contra movimentos de uma historiografia medievalista que tem se preocupado em compreender simultaneamente as origens medievais das sociedades europeias e a sua posterior transição para a modernidade, elencando as mudanças no padrão de desenvolvimento das cidades, e as variações no comércio de longa distância, como pontos chave e sintomas importantes para a compreensão do período, entre outros aspectos relevantes que incluem as relações entre as sociedades europeias e a expansão islâmica como redefinidoras de uma nova territorialidade política e econômica.

Antes de abordarmos as questões específicas propostas pelas teses medievalistas de Pirenne, será oportuno recuperarmos alguns aspectos biográficos e historiográficos relacionados ao autor. Henri Pirenne nasceu em Versviers (Bélgica) em 1862, tornando-se mais tarde um dos mais importantes historiadores europeus das últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. A importância de sua obra se desdobra em três aspectos principais: sua contribuição para uma nova História da Bélgica, em sua própria época; sua contribuição para o desenvolvimento da historiografia em geral nas gerações seguintes; e sua contribuição específica como medievalista. Como já foi indicado, este último aspecto nos interessará mais neste artigo. É importante destacar, entrementes, que Pirenne influenciou importantes historiadores da geração seguinte e não apenas com relação ao âmbito de estudos da Idade Média. Em particular, a primeira geração de historiadores da *Escola do Annales*, liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre, deve muito a Pirenne, que trouxe novas propostas para pensar e fazer a História.

A possibilidade de desenvolvimento de uma História Comparada, que receberia maior continuidade com o trabalho de Marc Bloch, e o destaque para a importância primordial da História Econômica como campo a ser considerado mais sistematicamente pela nova historiografia que começava a se desenvolver na França e em outros países, são certamente contribuições mais gerais a serem destacadas. Além disso, o historiador belga contribuiu para o estabelecimento de um olhar mais complexo sobre a redefinição dos limites entre as grandes fases da história europeia. Apenas para citar um aspecto, podemos lembrar que, à época de Pirenne, era comum enfatizar quase que exclusivamente o desaparecimento político do Império Romano do Ocidente (após o impacto das invasões germânicas), quando se buscava

o estabelecimento de uma fronteira entre Antiguidade e Medievalidade. Pirenne teve uma importância primordial para o posterior entendimento de uma fronteira móvel entre esses dois períodos, conforme o problema que centraliza a análise historiográfica.

Se hoje historiadores diversos lidam com conceitos mais problematizadores como o de "antiguidade tardia" e com a compreensão de oscilações diversas relacionadas ao trânsito do mundo romano para o ocidente medieval, deve-se reconhecer que foi de fato um problema novo – ou mesmo um novo olhar historiográfico – o que se apresentou quando Pirenne propôs considerar o surgimento do fenômeno islâmico, e sua contrapartida – a consolidação do mundo carolíngio em uma Europa que se interiorizava – como instauradores de um novo período. Essa capacidade de ver as coisas de uma nova maneira – mais do que as respostas específicas que deu aos problemas por ele mesmo levantados – foi a contribuição maior do historiador belga.

Não poderemos nos ater neste artigo, em face da questão específica a ser examinada, em uma análise mais detalhada de sua biografia. No entanto, é importante situar a produção historiográfica de Pirenne entre as últimas e primeiras décadas do século XX, considerando ainda que ele foi professor na universidade de Gante entre 1862 e 1935, ano de sua morte.

Em sua história de vida, pôde vivenciar a decepção de muitos intelectuais europeus com os rumos tomados pela história política europeia até a eclosão da primeira Guerra Mundial. De igual maneira, Pirenne viveu a primeira fase de ascensão do nazismo, que breve conduziria as nações europeias a uma nova guerra mundial. Esses acontecimentos trágicos iriam levar Pirenne a um deslocamento decisivo da história nacionalista – que lhe rendera a produção de sete volumes de uma importante História da Bélgica (1900-1931) – para uma historiografia voltada para a compreensão da Europa como um todo, mais complexa e mais extensa, acenando para os desenvolvimentos de uma futura historiografia comparada. Também em função dos acontecimentos trágicos da primeira metade do século XX, a ênfase no político também cede gradualmente espaço a uma preocupação mais sistemática com a economia, a cultura e a vida social. A instância política, obviamente, não é de modo nenhum esquecida, mas passa a ser examinada em maior interação com os aspectos econômicos e culturais.

A trajetória autoral de Pirenne também é enriquecida por uma formação historiográfica entretecida entre três países: Bélgica, França e Alemanha. Deste modo, entre os autores que influenciaram Pirenne, podemos destacar tanto influências locais como a do medievalista belga Godefroid Kurth (1847-1916), como a influência de autores que, na época, tinham maior penetração na historiografia europeia, tais como Harry Bresslau (1848-1926), Gotthard Lamprecht (1856-1915) e Gustav von Schmoller (1838-1917). Deste último – professor de Economia Política nas universidades de Halle (1864-1872), Estrasburgo (1872-1882) e Berlim (1882-1913) – pode-se dizer que Pirenne herdaria uma preocupação central com a dimensão econômica para a análise histórica. De Lamprecht, pode-se dizer que Pirenne herdaria a preocupação em não se ater exclusivamente aos estreitos limites da historiografia política tradicional, atentando também para os aspectos culturais. Já a influência de Harry Bresslau (1848-1926) – historiador alemão que foi co-fundador dos *Monumenta Germaniae* – deixa ressonâncias importantes em Pirenne através de preocupação fundamental com a edição historiográfica de documentos.

As teses de Pirenne sobre a Idade Média

Com relação às teses de Henri Pirenne sobre a Idade Média, podemos hoje registrá-las em suas principais linhas, com o devido distanciamento permitido por um já longo desenvolvimento historiográfico que atualmente permite enxergar com maior clareza as contribuições efetivas de Pirenne para os estudos medievais.

Em primeiro lugar, (**1**) não há dúvidas de que foi primordial para a historiografia posterior o destaque atribuído por Pirenne à função econômica da Cidade Medieval, em contraste com a maior parte da historiografia de sua época, que então se concentrava apenas na análise institucional do fenômeno urbano. Em segundo lugar, (**2**) Pirenne foi um dos primeiros historiadores a valorizar, para o período medieval, o papel do mercado como elemento de fixação urbana. Nesta direção, seu trabalho rivaliza com o de Max Weber (1958), que, embora não tenha se dedicado apenas ao estudo das cidades medievais, também possui uma contribuição importante neste âmbito temático. Por fim, (**3**) foi particularmente importante a análise elaborada por Pirenne acerca do papel dos grandes mercadores na vida urbana medieval e na transformação do mundo feudal, além do historiador belga ter demonstrado a importância dos próprios meios rurais para o fornecimento de um contingente importante de indivíduos que se integraram à dinâmica comercial. Por outro lado, é preciso reconhecer que, para além destas contribuições indubitavelmente significativas, algumas das teses centrais de Pirenne não resistiram às críticas e investigações historiográficas encaminhadas nas décadas seguintes. Resumiremos a seguir o conjunto de teses de Pirenne, para pontuar a seguir outras indicações autorais, inclusive as mais críticas, relativas a essa grande polêmica da primeira metade do século.

As instigantes ideias de Pirenne ganharam projeção na década de 1920 a partir de duas obras principais, e também em alguns artigos elaborados e publicados na mesma época. De um lado, Pirenne apresentou suas impactantes teses sobre a renovação do comércio medieval no célebre artigo denominado "Maomé e Carlos Magno" (PIRENNE, 1922, p. 77-86). Este artigo também rediscute a fronteira historiográfica entre o mundo antigo e a Idade Média, ao colocar como centro do problema histórico a ascensão do Islamismo e a formação do Império Carolíngio. Mais tarde, em 1936, Pirenne incorporou as ideias apresentadas neste artigo a um tratado mais amplo, denominado "História Econômica e Social da Idade Média" (PIRENNE, 1982), e na própria década de 1920 continuou produzindo artigos dentro do mesmo circuito de proposições (PIRENNE, 1923, p. 223-235).

A segunda obra que polarizou a polêmica em torno das teses de Pirenne foi um pequeno, mas marcante livro intitulado "As Cidades na Idade Média", publicado em inglês em 1925 (PIRENNE, 1962)[1]. As propostas dessa obra para uma compreensão das cidades medievais remontam, na verdade, a alguns artigos anteriores, que Pirenne publicara ainda no final do século XIX (PIRENNE, 1898, p. 111-122). Além disto, posteriormente o historiador belga acrescentou a seu estudo original sobre a Cidade Medieval alguns artigos mais específicos, publicados nos primeiros números da Revista de História Econômica e da *Revista dos Annales* (PIRENNE, 1905, p. 18).

Podemos resumir a seguir o primeiro circuito de questões (sobre a renovação do comércio medieval), que na verdade engloba o segundo (sobre a origem e natureza das cidades medievais). A ideia central é a de que, de algum modo, Maomé e Carlos Magno constituem as duas faces de uma mesma moeda no que se refere aos destinos da história da Europa Ocidental. A expansão islâmica teria, neste caso, condicionado diretamente o padrão que se inicia com o Império Carolíngio no Ocidente, uma vez que o modelo de comércio, as suas rotas e os seus agentes sofreram mudanças radicais após o controle muçulmano sobre determinadas áreas do Mediterrâneo. Essa retração comercial trouxe consigo uma imediata retração urbana, o que já nos introduz no âmago do segundo circuito de questões evocadas pelas teses de Pirenne. Podemos registrar as próprias palavras do historiador belga no seu tratado sobre a História Econômica e Social da Idade Média:

> Quando a invasão islâmica fechou os portos do mar Tirrênio ... a atividade municipal rapidamente se extinguiu. Salvo no sul da Itália e em Veneza, onde foi mantida graças ao comércio com Bizâncio, ela desapareceu em toda a parte. As cidades continuaram a existir, mas perderam sua população de artesãos e mercadores e, com eles, tudo o que sobrevivera da organização municipal do Império Romano. (PIRENNE, 1936, p.40).

Diante deste novo momento histórico, o "Estado" (expressão utilizada neste caso pelo próprio Pirenne (1936) teve de se adaptar a uma realidade que já não contaria mais com a mesma dinâmica comercial e com a mesma rede urbana. Para este aspecto particular, algumas colocações do historiador belga podem ser retomadas:

> Do ponto de vista econômico, a instituição mais notável e característica dessa civilização foi o grande Estado. Sua origem, claro, é muito antiga, e é fácil comprovar-lhe a filiação a um passado muito remoto ... [...] A novidade [porém] foi a maneira como ele funcionou a partir do desaparecimento do comércio e das cidades. Enquanto o comércio foi capaz de transportar-lhe os produtos e as cidades de fornecer-lhe um mercado, o grande Estado comandou e conseqüentemente lucrou coma venda regular fora de suas fronteiras... mas agora cessava de assim agir porque não havia mais mercadores nem citadinos... agora que todos viviam de sua própria terra, ninguém se dava ao trabalho de comprar alimentos no exterior... Assim, cada Estado se dedicou ao tipo de economia que tem sido descrita, com grande inexatidão, como 'economia fechada na grande propriedade' e que foi, na realidade, simplesmente uma economia sem mercados. (PIRENNE, 1936, p.8).

As teses de Henri Pirenne (1922) sobre as modificações no âmbito comercial, a partir das mudanças políticas e econômicas que ocorriam com a expansão islâmica e com a consolidação do mundo carolíngio, levaram o historiador belga a repensar mais especificamente a história e o papel das cidades no mundo medieval. Essas proposições aparecem colocadas com muita clareza no livro "As Cidades na Idade Média" (PIRENNE, 1962), publicado em 1925. Podemos sintetizá-las esquematicamente:

• Síntese das proposições de Pirenne contidas em "As Cidades da Idade Média" (1925):

1. Existiria uma continuidade comercial em torno do Mediterrâneo até o século VIII, abarcando Antigüidade e Idade Média pré-carolíngia. (Capítulo I)

2. No período carolíngio ocorre a ruptura: os muçulmanos fecham o Mediterrâneo. Com isto, o Império Carolíngio tornar-se-á terrestre, essencialmente agrícola, e com um comércio em declínio. Este aspecto da sociedade carolíngia corresponde à outra face do surgimento do mundo império islâmico. (Capítulo II)

3. As invasões normandas, no final do século IX, reforçam a ruptura. (Capítulo III)

4. No que concerne à Cidade Medieval, Pirenne a conceitua em oposição aos núcleos pré-urbanos (burgos fortificados) e às persistências das civitas romanas, agora transformadas em meras sedes episcopais (para Pirenne, os atributos imprescindíveis da cidade são uma população burguesa e uma organização municipal). (Capítulo III)

5. No século XI, o "Renascimento Comercial" – produzido a partir de uma "excitação externa" a partir dos contatos de Veneza e Flandres com o exterior – restabelece o Renascimento Urbano. (Capítulo IV).

6. Os mercadores, atores neste conjunto de mutações, são fundamentalmente indivíduos errantes e desenraizados. (Capítulo V)

7. A partir destas colocações, Pirenne generaliza um modelo de formação da Cidade Medieval: em decorrência do "Renascimento Comercial", as cidades formam-se em torno de núcleos pré-urbanos que proporcionam segurança. (Capítulo VI)

8. As instituições urbanas são edificadas diretamente em torno dos interesses da burguesia mercantil. (Capítulo VII).

Essas teses, apresentadas por Henri Pirenne com uma escrita fluente e argumentativa, provocaram de imediato grande entusiasmo, mas também críticas (ainda na sua própria época, mas, sobretudo, nas décadas subsequentes). Com o tempo, as críticas foram superando claramente o entusiasmo que as teses de Pirenne (1925) haviam despertado em um momento inicial. Essas críticas também podem ser indicadas esquematicamente. O nome de alguns autores entre parênteses é meramente exemplificativo e objetiva apontar obras que poderão ser consultadas com relação às críticas encaminhadas.

• Principais críticas às teses de Pirenne:

1. Críticas às teses do fechamento do mediterrâneo e do "hiato urbano" (Ganshof, R. S. López).

2. Críticas a um conceito demasiado estreito de cidade, que teria sido utilizado por Pirenne (Lewis Mumford).

3. Críticas à desconsideração do peso desenvolvimento da economia rural sobre o desenvolvimento urbano (Guy Fourquin).

4. Críticas à generalização de um modelo único de "mercador-banqueiro": o desenraizado e vindo de longe (Fourquin, Le Goff).

5. Críticas à generalização de um modelo único de formação urbana para o período medieval (desmentida por uma série de estudos de caso que mostram a variedade do fenômeno urbano medieval, sobretudo a partir da década de 50).

Henri Pirenne não se limitou, naturalmente, às suas primeiras formulações sobre o desenvolvimento comercial e urbano medieval. Em um artigo datado de 1929, dedicado a uma avaliação mais específica das cidades holandesas, o historiador belga acrescenta, às suas teses sobre o 'fechamento do Mediterrâneo', novos desdobramentos (PIRENNE, 1928, p. 18). Por um lado, (1) a irrupção do Islã teria tido uma repercussão imediata na Holanda; e, por outro lado, (2) a descida dos nórdicos sobre a Inglaterra e o continente europeu no século IX constituiu conseqüências posteriores do mesmo fenômeno. Na própria época de Pirenne, já começaram a surgir algumas críticas importantes em relação ao circuito de proposições exposto pelo historiador belga no livro "As Cidades da Idade Média" (1925).

Norman Baynes (1929), por exemplo, encaminhou um bem articulado conjunto de críticas num periódico importante ainda naquela década (BAYNES, 1929, p. 224-235). Antes dele, outro historiador – chamado Petrusevski – já havia feito severas críticas às proposições de Pirenne. Em 1928, ele apresentou um conjunto de proposições bastante antagônico em relação às teses de Pirenne (PETRUSEVSKI, 1928, p. 468-490). Na verdade, o historiador chega a defender uma tese radicalmente oposta às proposições de "declínio comercial", tal como haviam sido formuladas por Pirenne – chegando a se mostrar até mesmo unilateral na direção contrária. Podemos adaptar aqui um comentário bastante pertinente de Norbert Elias em "O Processo Civilizador" (1939):

> À tese estática, segundo a qual a 'economia de troca' e a 'economia monetária' não expressaram a direção de um processo histórico gradual, mas dois estados físicos separados, sucessivos e irreconciliáveis da sociedade, Petrusevski opôs a tese de que jamais existiu essa tal 'economia de troca'. (ELIAS, 1994, p. 279).

Ou, para citar o próprio Petrusevski (1928, p.488):

> Não queremos discutir aqui em detalhes o fato de que, como demonstrou Max Weber, a economia de troca constituiu uma dessas utopias eruditas que não só não existem e nunca existiram na realidade, mas que, ao contrário de outras ... que são também generalizações utopistas devido ao seu caráter lógico, jamais podem ter qualquer aplicação à sociedade concreta.

Mais adiante, Petrusevski (1928) demarca seu ponto de vista em oposição à tese de que o "feudalismo" e a "economia de troca" foram duas esferas ou patamares; a última correspondendo à infraestrutura que produziu e causou a primeira. Para Petrusevski (1928), ao contrário, os dois fenômenos nada têm a ver entre si, correspondendo isto a "ideias que se chocam inteiramente com o fato histórico, tal como o de subordinação do feudalismo à economia de troca ou sua incompatibilidade com uma organização estatal abrangente" (PETRUSEVSKI, 1928, p. 488).

Outros historiadores, nesta mesma grande polêmica instigada por Henri Pirenne (1925), empenharam-se em identificar aspectos que haviam sido negligenciados pelo historiador belga na sua generalização da história comercial e urbana do ocidente medieval. O historiador russo Rostovtzeff (1930, p. 197), por exemplo, chama atenção para um aspecto importante que havia sido desprezado por Pirenne (1922) na sua análise das transformações econômicas na Alta Idade Média: as alterações do gosto e suas implicações comerciais. De igual maneira, surgiram os questionamentos acerca dos fatores que deveriam ser considerados prioritariamente com relação à passagem para um modelo econômico mais fechado na Alta Idade Média. H. Moss (1936), por exemplo, critica nas teses de Henri Pirenne a negligência com relação a fatores de maior duração e interpreta a "economia de casa fechada" da Europa Ocidental nos anos 800 como "diretamente provocada pelo colapso do governo romano, das comunicações e do comércio" (MOSS, 1936, p. 209-216).

Nas décadas posteriores aos anos 1920 foram cada vez mais se estabelecendo críticas bastante consistentes a algumas das proposições de Henri Pirenne (1925), e particularmente em relação ao questionamento da visão do mundo medieval como uma "economia de casa fechada" – o que, aliás, representava uma visão historiográfica bem típica das primeiras décadas do século XX, e que era compartilhada até então por diversos historiadores. A partir de fins da década de 1940, essa visão foi sendo relativizada cada vez mais e, naturalmente, isso contribuiu para que se acelerassem as críticas a certos pontos colocados por Pirenne em suas formulações. Podemos dar dois exemplos entre outros tantos que seriam possíveis. Em um artigo datado de 1938, François Ganshof (1938) discute muito objetivamente a afirmação de Pirenne de que o comércio teria decaído drasticamente no Ocidente após a invasão sarracena (GANSHOF, 1938, p. 28-37).

Críticas relacionadas à mesma questão são desenvolvidas em um artigo da década de 1940 por Roberto Sabatino López (1943, p.14-38). Posteriormente, ainda no campo da História Econômica, as críticas dirigidas às formulações de Pirenne foram se tornando cada vez mais sistemáticas. Podemos dar como exemplo uma sequência de críticas elaboradas por Guy Fourquin (1969) em relação às teses de Pirenne sobre o desenvolvimento econômico e urbano

medieval (FOURQUIN, 1991, p. 239-265), que podem ser resumidas adequadamente em três grupos fundamentais.

(1) O modelo proposto por Pirenne para a revitalização urbana a partir do comércio das cidades de Flandres, e a sua descrição do modelo de crescimento urbano daí resultante, não pode ser generalizado para a maior parte da Europa Medieval. A este respeito, Guy Fourquin (1991, p.240) avalia objetivamente o mapa urbano da Idade Média central:

> Este quadro é indiscutivelmente válido para a região flamenga que Pirenne tomou para base de sua teoria, ainda que alguns *portus* sejam mais antigos, datando dos tempos carolíngios ou pós-carolíngios. Com efeito, por volta do ano 1000, havia poucas cidades nesta região. (...) o quadro esboçado por Pirenne é igualmente válido para as cidades ¾ forçosamente novas ¾ dos países novos, como as cidades hanseáticas da Alemanha. Mas Pirenne, e mais ainda os seus discípulos, pretenderam alargar a sua aplicação a todo o Ocidente, por exemplo, a toda a parte norte da França (Vercauteren) ou a Inglaterra.

(2) Nem sempre, considerando as várias regiões da Europa, teria ocorrido o tal "hiato urbano" proposto por Pirenne. Assim, segundo Fourquin (1991), "a continuidade urbana encontra-se quase sempre provada, mesmo na Flandres (Arras, Saint-Omer, Gand), desde a época carolíngia, e por vezes até desde os tempos merovíngios (como no vale do Mosa)" (1991, p. 240).

(3) Para Fourquin (1991), o comércio desenvolve-se com a expansão agrícola e populacional, situação que Pirenne desconsidera.

(4) Por fim, Pirenne teria ignorado outros tipos de cidade, igualmente presentes na medievalidade europeia: cidades com dominância do artesanato; cidades semi-rurais (com mercadores e artesãos cultivando o campo). Fourquin (1991) encerra seu bloco de críticas com uma indagação: "Mas, vamos um pouco mais longe. Terá sido realmente a economia a desempenhar o primeiro papel em todas as cidades?" (1991, p. 243).

As críticas às propostas de Pirenne para a origem das cidades medievais também estiveram amplamente representadas nas décadas posteriores. De um lado, estas críticas partem da ideia de que não é possível reduzir o surgimento das novas cidades, e a revitalização das antigas, meramente a desdobramentos comerciais ou a aspectos derivados do âmbito econômico. Os historiadores da segunda metade do século XX tenderam a focar, para além da história econômica, aspectos diversos relacionados à religiosidade, às mentalidades, à cultura, ou a história social de maneira geral. Podemos dar como exemplo as críticas de Lewis Mumford (1965) às teses de Pirenne sobre a origem das cidades medievais, que são basicamente de duas ordens (MUMFORD, 1991, p. 279). Em primeiro lugar, ele defende a ideia de que a origem da cidade medieval esteve associada à necessidade de uma nova forma de segurança, necessidade que foi atendida pela cidade-murada. Foi a revivescência da cidade protegida que assegurou a retomada comercial e não o contrário (MUMFORD, 1991, p. 280). Em segundo lugar, critica a definição estreita de cidade abordada por Pirenne. "Todo esse fenômeno foi mal interpretado por Pirenne, porque ele recusava o título de cidade a uma comunidade urbana que não incentivava

o comércio a longa distância, nem abrigava uma grande classe média mercantil – uma definição inteiramente arbitrária" (MUMFORD, 1991, p. 279).

Conforme vimos, algumas das principais teses de Henri Pirenne sobre a Idade Média não resistiram ao desenvolvimento posterior da historiografia. Boa parte das suas generalizações não resistiu à complexidade histórica encontrada pelas gerações seguintes de medievalistas, e diversas formulações conceituais tornaram-se não-operacionais ou inadequadas (como a noção de "renascimento comercial", por exemplo, ou a de "fechamento do Mediterrâneo"). Tampouco resistiu ao tempo a busca pirenniana de um modelo único de "ressurgimento urbano medieval", do mesmo modo que inúmeras outras explicações históricas totalizantes e unilaterais, em diversos autores da primeira metade do século XX, foram revistas por uma historiografia que iluminou mais a diversidade e complexidade de situações históricas do que a homogeneidade de modelos unificadores[2]. Devemos nos perguntar, nestes momentos finais, sobre as razões para o inquestionável sucesso de Henri Pirenne em permanecer na galeria dos historiadores mais lembrados do último século. Sobre isto, de fato, ainda há algo mais a dizer.

Quando pensamos no fato de que o tempo revelou a inadequação das respostas mais específicas dadas por Pirenne às grandes questões sobre a Idade Média, não podemos nos esquecer que suas maiores lições ao mundo historiográfico se referiram precisamente à sua habilidade de propor novos problemas – em uma palavra, à sua capacidade de olhar para a história de maneira problematizada. O importante não é definir de uma vez por todas se a Idade Média começa no século VII com a ascensão do Islamismo e com uma nova configuração da Europa, mas sim entender, com Pirenne, quais são os problemas propostos que redefinem as fronteiras sempre móveis entre os períodos históricos. Pirenne (1936) mostrou que havia uma nova historiografia a ser escrita: não se tratava apenas de contar os fatos ou de descrever sociedades historicamente localizadas; era preciso pensar novas conexões de modo a enxergar a história de novas maneiras. Conectar a ascensão islâmica e a interiorização carolíngia, ou o crescimento rural e a reintensificação do comércio medieval, são exemplos pirennianos de que as sequências históricas de fatos ou processos não falam por si mesmas, e que, ao contrário, adquirem novos sentidos quando contrapostas umas às outras no interior de uma análise historiográfica problematizada.

Se considerarmos que Henri Pirenne ofereceu novas formas de enxergar a história a seus contemporâneos, novas perguntas a serem feitas e novos problemas a serem colocados, tornam-se menos importantes as respostas específicas encontradas pelo historiador belga a esta ou àquela questão. Não é de se estranhar que os jovens historiadores que iriam formar o movimento dos *Annales* – tais como Lucien Febvre, Marc Bloch e depois Braudel – tenham situado Pirenne na sua galeria de precursores. A nova historiografia que iria cunhar a noção de História-Problema não poderia deixar de reverenciar um historiador que surpreendeu a sua época com novos problemas. Além disto, Henri Pirenne também foi um dos historiadores que mais contribuíram para alargar definitivamente o horizonte historiográfico predominante para além dos limites mais estreitos da historiografia política tradicional. Ao trazer a Economia para o centro do cenário historiográfico, Pirenne integrava-se a uma nova tendência que definitivamente gestava algo de novo, e que teria no movimento dos *Annales* e nas realizações historiográficas do materialismo histórico contemporâneo duas de suas maiores expressões.

Estas duas realizações – a problematização da história e a ampliação dos horizontes historiográficos – não implicaram, nas obras de Henri Pirenne, em uma perda da habilidade narrativa do historiador. Henri Pirenne foi também um mestre da escrita historiográfica e essa lição ainda ressoa nos dias de hoje. Quando se verifica certa perda de estilo historiográfico em muitos dos historiadores econômicos das últimas sete décadas, vem à mente a sua contrapartida: Henri Pirenne, um historiador econômico que não abriu mão de um estilo fluente, sedutor, ou mesmo literário – capaz de discutir as relações econômicas ao mesmo tempo em que nos fazia seguir as trajetórias de vida de mercadores que deixaram seus vestígios nas fontes, ou de estender o olhar para a amplidão do Mediterrâneo como mais tarde o faria Fernando Braudel, entretecendo uma história na qual as próprias cidades se transformavam em grandes personagens de um enredo maior. Pirenne, seguramente, é mais um elo na grande cadeia de historiadores que foram também grandes escritores. Esta lição, em seus diversos livros e artigos, continua sendo uma contribuição notável à comunidade sempre renovada de historiadores.

Há algo mais a dizer sobre as grandes generalizações de Pirenne. Na verdade, essas encobrem outro aspecto importante: a motivação de escrever uma história global, não relacionada a apenas um país ou a uma localidade específica. Conforme acentuamos antes, houve um sutil deslocamento de um Pirenne historiador nacional, especificamente belga – o mesmo que estava particularmente preocupado com "As Origens do estado Belga" (1906) ou com "As cidades flamengas do século XII" (1905) – a um Pirenne historiador da Europa, que introduz as primeiras grandes preocupações em favor de uma nova modalidade historiográfica, a História Comparada, ao lado de outros autores que logo lhe seguiriam, entre os quais o próprio Marc Bloch. Uma sinalização pioneira para uma perspectiva comparatista, na alvorada de uma historiografia que logo reservaria um lugar de honra para a modalidade da História Comparada, pode ser indicada como outra das grandes contribuições de Pirenne que o fariam sobreviver às críticas mais implacáveis contra as suas teses específicas sobre a Idade Média.

Como ocorreu a vários outros historiadores que vivenciaram o período das guerras mundiais, o que despertou em Pirenne o impulso para o olhar comparado foi a urgência de erguer a visão historiográfica para além dos limites nacionais – que de certo modo haviam resultado não apenas no nacionalismo historiográfico, como também no nacionalismo belicista. O *insight* nesta direção ocorre a Pirenne no período em que foi preso pelos alemães nos anos finais da Primeira Grande Guerra, entre 1916 e 1918[3]. Esse período de aprisionamento no contexto da guerra pode ser mesmo indicado como um divisor de águas na historiografia de Pirenne, ou como o doloroso momento em que Pirenne se vê compelido a deixar de ser um historiador belga para se tornar um historiador para o mundo.

A reflexão sobre os horrores daquela grande guerra, para a qual os europeus haviam sido conduzidos sob a égide dos nacionalismos exacerbados, levariam Henri Pirenne ao projeto de escrever "História da Europa, das invasões ao século XVI" (1936) – quem sabe o desesperado anseio de encontrar as origens do esfacelamento de uma unidade maior, e ainda, talvez, o angustiante desejo de reencontrar esta unidade europeia no futuro. Essas inquietações também foram acompanhadas de uma reflexão mais específica sobre as potencialidades do Método Comparativo em História, que finalmente se concretizou em uma conferência em 1923, um ano antes de Marc Bloch se entregar à tarefa de redigir "Os Reis Taumaturgos"

(1924), a primeira "história comparada-problema". De igual maneira, os artigos de Pirenne, que ressurgem com força total na década de 1920, após um significativo silêncio que pode ser comprovado com o exame cronológico de sua produção bibliográfica, indicam doravante questões mais gerais, que dizem respeito a toda a Europa, e não apenas à Bélgica.

Hoje, devemos nos perguntar se as grandes generalizações de Pirenne sobre a Idade Média também não encobriam este mesmo anseio de pensar a Europa em uma perspectiva mais ampla. Ao desconsiderar as realidades locais – que depois tantas vezes lhes seriam cobradas pelos seus maiores críticos –, ou ao tentar subsumi-las em uma generalização mais ampla, não estaria se expressando em Pirenne a inquietante busca de pensar a História da Europa como um grande movimento, à maneira de preparar-se para pensá-la como um grande povo? Nestes tempos recentes, entre as últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI, quando convivemos com os esforços dos diversos países europeus em constituir uma difícil unidade europeia, podemos ser mais condescendentes em relação às grandes generalizações de Pirenne sobre as origens da Idade Média e sobre a história das cidades e do comércio internacional. Não é difícil compreender que a incansável busca de uma humanidade comum, contra os diversos contextos contemporâneos que a fragmentam, tem sido talvez o principal aspecto que tem permitido a inabalável persistência de Henri Pirenne na galeria dos grandes historiadores de todos os tempos.

Se ao começarmos a analisar a contribuição historiográfica de Henri Pirenne começamos por percebê-lo como um historiador belga, ao avançarmos nessa mesma análise não há como deixar de percebê-lo, em seguida, como um historiador europeu. Por fim, Henri Pirenne termina por se afirmar em uma dimensão ainda mais ampla, a de um historiador para o mundo.

Considerações finais

Em função das críticas sistemáticas que as teses de Henri Pirenne sobre os desenvolvimentos medievais receberam da historiografia posterior, sua obra nem sempre é lembrada com a devida atenção. Pirenne certamente foi muito discutido ao longo da história da historiografia, e ainda o é, mas nem sempre seus textos são discutidos nas disciplinas de História Medieval com a frequência devida, ou mesmo nas disciplinas voltadas para o estudo da história da historiografia. Uma atenção maior deveria ser dada ao fato de que os problemas colocados por Pirenne – mais do que as suas respostas específicas – são fundamentais não apenas para a historiografia medieval, mas também para a historiografia como um todo.

A construção sempre renovada e em constante alteração dos limites entre os grandes períodos da História – em face dos diversos problemas e enfoques que orientam os historiadores – ou a interação entre as diversas instâncias da vida social, como a Economia, Política e Cultura, são apenas dois dos aspectos que puderam se beneficiar das contribuições de Henri Pirenne para a historiografia. Metodologias como a da História Comparada, e abordagens como a do acompanhamento de histórias de vida com vistas à compreensão dos problemas mais amplos da História, também poderiam ser mencionadas como âmbitos que

foram tocados pelas práticas historiográficas de Pirenne, constituindo importantes lições a serem incorporadas na formação historiográfica trazida pelos cursos de graduação.

Acreditamos que a obra do historiador belga Henri Pirenne tem muito a acrescentar aos estudos de historiografia, considerados tanto os limites e circunstâncias de produção desta obra, como também os problemas mais amplos da historiografia que podem ser pensados e repensados a partir dessa contribuição historiográfica.

Notas

1 Esta obra, publicada em francês em 1927, pela editora Lamertin, acrescenta textos ao livro publicado em inglês em 1925.

2 De todo modo, vale lembrar que, apesar da rejeição das grandes generalizações de Pirenne para o período medieval, diversas contribuições do historiador belga para a história da Idade Média foram assimiladas. J. F. Verbruggen lembra que, "depois do artigo de Pirenne sobre 'As cidades flamengas antes do XII século', o conceito de *castrum* passou a ser o termo técnico para designar os castelos do condado de Flandres" (VERBRUGGEN, 1950, p. 147-155).

3 Sobre esta passagem de Pirenne pelo período da Primeira Guerra, ver VIOLANTE, 1997 e LYON, 1974.

Referências

Obras de Henri Pirenne

PIRENNE, Henri. Origine des constitutions urbaines au Moyen Age. **Revue historique**, tit. LVII. Paris, 1895, p. 52-ss.

PIRENNE, Henri. Villes marchés et marchands au Moyen Age. **Revue historique**. t. LXVII, Paris, 1898, p. 111-122.

PIRENNE, Henri. **Histoire de Belgique**. Bruxelas: Lamertin,v. 7, 1900-1931..

PIRENNE, Henri. 1905. Les villes flamandes avant le XII siècles. **Annales d'Est et du Nord**. tit. I, Paris, p. 18-ss.

PIRENNE, Henri. **Les origines de l'état belgue**. Bruxelles: Desoer, 1906.

PIRENNE, Henri. **Les anciennes democraties des pays-bas**. Paris: Flammarion, 1910.

PIRENNE, Henri. Mahomet et charlemagne. **Revue belgue de philologie et d'histoire.** 1922, n.1, p. 77-86.

PIRENNE, Henri. Un contraste économique : merovingians et carolingians. **Revue belgue de philologie et d'histoire.** 1923, n. 2, p. 223-235.

PIRENNE, Henri. De la méthode comparative en histoire. In: DES MAREZ, G.; GANSHOF, F. L. (Org.). **Compte-rendu du V Congrès des Sciences Historiques.** Ghent: Weissenbrusch, 1923, p. 19-32.

PIRENNE, Henri. **Medieval cities: their origins and the revival of trade**. Princeton: Princeton University Press, 1925.

PIRENNE, Henri. **As cidades na idade média**. Lisboa: Europa-América, 1962. [original: 1927].

PIRENNE, Henri. The place of the Netherlands. **Economic history review**, II, n. 2, 1929, p. 20-40.

PIRENNE, Henri. **Les villes et les institutions urbaines**.. Paris: Felix, v. 2, 1930.

PIRENNE, Henri. Histoire économique et sociale du moyen age. In: GLOTZ, Gustav (Org.). **Histoire générale**. Paris, v. 8, 1933.

PIRENNE, Henri. **Histoire de l'Europe – des invasions aux XVI siècle**. Bruxelles: Neuchâtel, 1936

PIRENNE, Henri. **Economic and social history of medieval europe**. London: Trubner, 1936.

PIRENNE, Henri. **Mahomet e charlemagne.** Paris: Quadrige, 1992. [original: 1937].

PIRENNE, Henri. **Histoire économique de l'occident medievale**. Brugues: Coornaert, 1951.

Bibliografia de apoio

BACHRACH, B.S. Pirenne and charlemagne. In: MURRAY, A.C. (Org.). **After Rome's fall**. Narrators and sources of early medieval history. Toronto: University of Toronto Press, 1998, p. 214-231.

BAYNES, Norman H. Review of Ferdinand Lot La fin du monde antique et le début du Moyen Age. **Journal of roman studies**, 19, 1929, p. 224-235.

BLOCH, Marc. **Os reis taumaturgos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. [original: 1924].

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée dês sociétés européenes. **Revue de synthèse historique.** Tome XLVI. Paris: La Renaissance du Livre, 1928, p. 15-50.

BLOCH, Marc. Comparaison. In: **Bulletin du centre internacional de synthèse**. Paris, n. 9, jun. 1930.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. [original: 1941-42].

BROWN, E. A. R. Henri Pirenne: a biographical and intellectual study. **History and theory**. 15, n. 1, 1976, p. 66-76.

DESPY, G.; VERHULST, A. (Org.). La fortune historiographique des thèses d'Henri Pirenne. **Archives et bibliothèques de Belgique**. Bruxelles, 1986, n. 28.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Vol. 1

ESPINAS, G. Les origines du patriciat urbain. Henri Pirenne s'est-il trompé?. **Annales ESC**, v. 1, n. 2, 1946, p. 143-153.

FOURQUIN, Guy. As cidades e o setor secundário. In: **História econômica do ocidente medieval.** Lisboa: Edições 70, 1991, p. 239-265. [original: 1969].

GANSHOF, François. **Henri Pirenne: le mâitre, l'historien**. Bruxelas: Editions du Flambeau, 1936-a.

GANSHOF, François. Henri Pirenne and economic history. **Economic history review**. v. 6, 1936-b, p. 179-185.

GANSHOF, François. Note sur les ports de provence du VIII au X siècle. **Revue historique**, CLXXXIII, 1938, p. 28-37.

GENICOT, Leopold. Henri Pirenne In: BURGUIÈRE, André. **Enciclopédia das ciências históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993, p. 597-599.

LAURENT, Henri. Les travaux de M. Pirenne sur la fin du monde antique et les débuts du Moyen Age. **Byzantion: revueinternationale des études byzantines**, t. 7, 1932, p. 495-509.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [original: 1980].

LÓPEZ, Roberto Sabatino. Mohammed and charlemagne: a revision. **Speculum** XVIII, 1943, p. 14-38.

LYON, B. **Henri Pirenne**. A biographical and intellectual study. Gand: Story-Scientia, 1974.

LYON, B. L'œuvre de Henri Pirenne après vingt-cinq ans. **Le moyen age**, n. 66, 1960, p. 437-493.

MOSS, H. St. L. B. The economic consequences of the barbarian invasions. **Economic history review**, VII, 1936, p. 209-216.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. [original: 1965].

PETRUSEVSKI, D. M. Strittige fragen der mittelalterlichen verfassungs und wirtschaftsgeschichte. **Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft**. Tübingen, v. 85, 1928, p. 468-490.

ROSTOVTZEFF, Michael. The decay of the ancient world and its economic explanations. **Economic history review**, n. 2, 1930, p. 197-ss.

VERBRUGGEN, J. F. Notes sur le sens des mots castrum, castellum, et quelques autres expressions qui désignent dês fortifications. **Revue belge de philologie et d'histoire**. v. 28, n. 1, 1950, p. 147-155.

VIOLANTE, Cinzio. **La fine della grande illusione**. Uno storico europeo tra guerra e dopoguerra, Henri Pirenne (1914-1923). Per una rilettura della histoire de l'Europe, Bologne: Instituto Trentino di Cultura, 1997.

WEBER, Max. **The city**. New York: Macmillan, 1958. [original: 1925].

Recebido em 28 de julho de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.35334

Leituras do saber histórico nos primeiros anos do Ensino Fundamental: diálogos possíveis

Readings of history knowledge in the first years of basic education: possible dialogues

Lecturas del conocer de la historia en el primer año de educación básica: diálogo posible

Regma Maria Santos[*]
Weber Abrahão Júnior[**]

O livro Práticas Pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade, das professoras Carmen Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida, faz parte de uma coleção intitulada "Entre Nós – Anos iniciais do ensino fundamental". É importante destacar também que a obra faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e é enviada para bibliotecas de escolas públicas de todo o país.

A obra, visualmente bem cuidada, remete à programação editorial dos livros – didáticos ou não – dedicados ao público infantil e constrói algumas reflexões sobre a atuação das professoras dos anos iniciais da educação escolar, em relação ao ensino de História.

As autoras ressaltam que o livro "[...]se destina a interlocutores com formação em Pedagogia, ou seja, não é um livro para professores de História, nem para historiadores." (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 14). No entanto, mesmo diante desse aviso, acreditamos ser importante dialogar com a produção que versa sobre o ensino de História nas séries iniciais, principalmente pelo fato de o livro ser amplamente divulgado como parte do PNBE.

O livro está estruturado em três capítulos articulados em pelo menos dois vieses: por um lado, parte da reflexão sobre as atividades pedagógicas nos anos iniciais do ensino escolar de História, passando pela sugestão de atividades docentes e chegando às diversas concepções de avaliação possíveis; por outro lado, procura atravessar o diálogo com os profissionais interlocutores, utilizando as interfaces possíveis entre as diferentes – e históricas – maneiras de se perceber o corpo, o espaço e o tempo, em relação ao trabalho com as crianças na fase inicial de escolarização.

[*]Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil.
Email: regma.santos@gmail.com

[**]Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, GO, Brasil.
Email: advocaciaweber@gmail.com

As autoras são mestres e doutoras com larga experiência na docência em Educação e em História, com diversos livros publicados sobre o ensino de História e sua problematização. O livro divide-se em três capítulos intitulados: "A professora dos anos iniciais e o ensino de História"; "Práticas em História: espaço, tempo e corporeidade"; "Avaliação em História". Ao estabelecer, na apresentação e no título do primeiro capítulo, como indicado, seus interlocutores: pedagogas/professoras, as autoras estariam restringindo o alcance de sua obra ou apenas indicando seus leitores preferenciais?

A melhor resposta é a segunda. É sabido que os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil são ocupados por uma maioria absoluta de professoras. Em São Paulo, por exemplo: "[...] A maior disparidade da presença masculina na escola é percebida na educação infantil. Somente 2,9% dos docentes que trabalham nessa etapa de ensino são do sexo masculino".[1]

Por outro lado, ao demarcar sua fala como dirigida para professoras sem formação específica em História, enuncia o desenho do texto: "[...] procuramos nos manter em uma espécie de 'caminho do meio', isto é, apresentamos as questões com a profundidade que julgamos adequadas, evitando tanto a superficialidade das abordagens quanto o excessivo academicismo" (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 14). Porém, a obra pode ser lida com cuidado, por qualquer interessado no debate histórico e historiográfico, como hoje se apresenta, nos termos da educação escolar.

A intenção é referenciar as reflexões fundadas no *thauma*, necessária dor do espanto que remete à reflexão, à significação e ao aprendizado, mas, ao mesmo tempo, deslocando o discurso histórico da autoridade acadêmica para outros espaços e para outras falas de produção de saberes históricos. Isso porque o ensino de história precisa ser mediado pelos saberes históricos, em consideração à porosidade da cultura histórica (FLORES, 2007).

Desse modo, o convite é para a ampliação do próprio conceito de saber histórico, para além dos muros da academia, na pluralidade de sujeitos que experienciam, relatam e publicam. As autoras remetem-nos ao desafio do resgate das sensibilidades e sociabilidades no tempo do agora e em outros tempos, em suas formas de expressar emoções, medos, desejos e crenças.

Gil e Almeida (2012) invocam, assim, a fala de diversos produtores de discursos históricos, em uma viragem teórica que desconstrói a racionalidade do factualismo de feição positivista. Nesse sentido, procuram recuperar certos sujeitos da história, a começar pelos próprios alunos e a diversidade das infâncias vividas, em chave de comparação com histórias passadas.

Esse pluralismo de sujeitos e falas tem um registro antropológico, na dimensão do aprendizado do diálogo com a diversidade, é o que permite as experiências das singularidades na diversidade. Do mesmo modo, a pluralidade de sujeitos também evoca a pluralidade de fontes.

No entanto, ao afirmar por mais de uma vez que "a História se ensina do mesmo modo que se escreve" (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 26), as autoras não parecem fornecer uma chave de leitura apressada dos distintos ofícios do historiador e do professor. Segundo Rüsen (2001), a teoria da história como autorreflexão necessária para a produção do saber histórico científico, articula a pesquisa histórica, como o campo empírico da produção do saber histórico, e a historiografia, como o campo da elaboração teórica do saber histórico.

Falando de outro modo, não se confundem os fazeres do historiador e do professor. Mas é possível estabelecer pontes: o ponto de partida da construção da matriz histórica

é o cotidiano do historiador. O marco inicial do trabalho do professor é o cotidiano e as especificidades de seus alunos, em chave plural e de diversidade.

O ponto de chegada da educação histórica é a consciência histórica, fundada em uma carência humana, que é a orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. E a "tarefa" dos professores/as dos anos iniciais da formação escolar seria ensinar história a partir da exigência de uma competência "didática", aprendida como técnica e que não se confunde com a especialização em história, posto que são autônomas e independentes (RÜSEN, 2007, p. 90).

O segundo capítulo do livro é dedicado a sugerir diversas práticas pedagógicas, propondo uma ruptura com o "narrativismo", com a linearidade do tempo disposto em círculos concêntricos e com o oficialismo das datas comemorativas tradicionais. As autoras procuram contextualizar o espaço, o tempo e a corporeidade dos alunos em um esforço de constituição de identidades culturais. Dimensionam sua *práxis* no campo de embates denominado História Cultural, entendida como um método e uma prática que "provoca mudanças nas pesquisas, nos procedimentos e nas abordagens dos estudos reorientando o ofício do historiador, a partir dos conceitos de representação, imaginário, narrativa, ficção e sensibilidades." (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 22).

A leitura das práticas pedagógicas propostas passa, necessariamente, por um olhar antropológico da compreensão/apreensão da alteridade como diversidade, partindo do conceito de compartilhamento, valorizando mais o que a cultura faz do que a cultura é: "cultura entendida como o conjunto das práticas sociais de grupos que, por meio da linguagem, compartilham significados produzidos (modos de sentir, pensar e agir)." (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 54).

Partindo dos referenciais teóricos e metodológicos enunciados no capítulo anterior, as autoras apresentam, no segundo capítulo, propostas didáticas alicerçadas em manifestações culturais reconhecidas e consagradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), legitimando-o como repositório confiável de tais manifestações e também legitimando seu próprio texto.

Na terceira e última parte de sua obra, as autoras convergem o debate teórico-metodológico do primeiro capítulo, vertido nas sugestões orientadas de práticas pedagógicas no segundo capítulo, para a problematização da avaliação escolar.

Defendem a avaliação como processo, elaborado e executado no espaço das salas de aula e que necessariamente envolve diversidade e pluralidades, sob pena da submissão aos tempos burocráticos da escola, na reprodução das aulas expositivas e lineares, centradas na fala da professora e na produção de um discurso homogêneo, utilitarista e meritocrático. Isso porque: "Estuda-se História para poder conhecer o outro, para entender a mudança e a permanência, para ver que a vida não se faz em linha reta e que o futuro pode ser outro, diferente do presente." (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 123).

Desse modo, nossa leitura procurou estabelecer, diante e a partir da proposta das autoras, um diálogo de pertinências, de pertencimento. Assim somos, simultaneamente, nós que lemos e elas que escreveram, interlocutores e produtores de novos sentidos, pois "[...] a leitura de um livro também gera práticas criadoras, podendo produzir, ao mesmo tempo, práticas sociais." (BARROS, 2011, p. 20).

Nota

1 Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/185/fora-do-lugarminoria-em-todos-os-niveis-de-ensino-os-267505-1.asp>. Acesso em: 19 abr. 2015.

Referências

BARROS, José D'Assunção. Representações e práticas sociais: rediscutindo o diálogo das duas noções no âmbito da história cultural francesa. In: SANTOS, R. M. dos; BORGES, V. R. (Org.). **Imaginário e representações**: entre fios, meadas e alinhavos**.** Uberlândia: Asppectus, 2011, p. 11-28.

FLORES, Elio Chaves. **Dos feitos e dos ditos:** história e cultura histórica. João Pessoa. Sæculum, 2007, p. 83-102.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em história**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília:UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Brasília: UnB, 2007.

Recebida em 30 de abril de 2015
Revisada em 29 de agosto de 2015
Aceita em 30 de agosto de 2015.

DOI 10.5216/o.v15i1.33952

O repúdio do culto ao passado, o dinamismo e o ativismo no Movimento Futurista

Pär Bergman
Tradução de Júlio Bernardo Machinski[*]

Resumo: Tradução parcial do capítulo "Antipassatismo – Dinamismo – Ativismo" do livro do historiador e tradutor sueco Pär Bergman, intitulado "*Modernolatria et Simultaneità: recherches sur deux tendences dans l'avant-garde littéraire en Italie et en France à la veille de la première guerre mondial*" (Uppsala: Svenska Bökforlaget / Bonniers, 1962, p. 99-127). Neste capítulo, conforme sugere o seu título, Bergman aborda a violência iconoclasta dos futuristas contra todas as formas de culto ao passado nos domínios da arte e da literatura, bem como o caráter dinâmico e ativo do movimento italiano de vanguarda. O autor destaca, ainda, a perspectiva antirromântica e antissentimental dos artistas futuristas e o aspecto agressivo assumido no plano político.

Palavras-chave: Vanguardas históricas; futurismo; dinamismo; ativismo.

[*]Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil..
E-mail: jmachinski@yahoo.com.br.

The Rejection of Worshipping the Past, the Dynamism and Activism in the Futurist Movement

Abstract: Partial translation of the chapter « Anti-Pastism – Dynamism – Activism» from the Swedish historian and translator Pär Bergman's book, entitled «*Modernolatria» et «Simultaneità»: recherches sur deux tendences dans l'avant-garde littéraire en Italie et en France à la veille de la première guerre mondial* (Uppsala: Svenska Bökforlaget / Bonniers, 1962: 99-127.). In this chapter, as its title suggests, Bergman addresses the futurists' iconoclastic violence against all forms of worshipping the past in art and literature domains, as well as the dynamic and active character of the Italian vanguard movement. The author also highlights the anti-romantic and anti-sentimental perspective from futurist artists and the aggressive aspect taken on the political level.

Keywords: Historical vanguards; futurism; dynamism; activism.

El rechazo del culto al pasado, el dinamismo y el activismo en el Movimiento Futurista

Resumen: Traducción parcial del capítulo «Antipassatismo – Dinamismo – Attivismo» del livro del historiador y traductor sueco Pär Bergman, titulado «*Modernolatria et Simultaneità: recherches sur deux tendences dans l'avant-garde littéraire en Italie et en France à la veille de la première guerre mondial*» (Uppsala: Svenska Bokförlaget / Bonniers, 1962, p. 99-127). En este capítulo, como su título indica, Bergman se refiere a la violencia iconoclasta de los futuristas contra todas las formas de culto al pasado en los campos del arte y la literatura, así como el carácter dinámico y activo del movimiento italiano de vanguardia. El autor destaca, también, la perspectiva anti-romántica y anti-sentimental de los artistas futuristas y el aspecto agresivo tomado en el plano político.

Palabras-clave: Vanguardias históricas; futurismo; dinamismo; activismo.

O futurismo foi, acima de tudo, um movimento de recuo que reagiu contra o estado das coisas no início do século XX em todos os domínios. O nascimento do futurismo foi a contestação mais violenta do homem moderno contra todos aqueles que não eram de sua época, os passadistas ("*passatisti*"). O movimento é antipassadista ("*antipassatista*"), isto é, a rigor, contra tudo aquilo que poderia causar entrave às tendências modernas e ao livre florescimento do homem moderno. Parece-nos apropriado esboçar em algumas palavras, neste capítulo preliminar, a atitude do homem moderno futurista diante da situação que reinava na Itália nos domínios da vida e da arte.

A violência iconoclasta dos futuristas contra todas as espécies de passadismo foi sem igual naquela época. Igualmente, os críticos qualificaram Marinetti de Heróstrato moderno, de Bakunin literário, de Marat e Babeuf da revolução artística, e o futurismo, de barbárie e vandalismo.[1] Uma nota do pré-guerra no *Paris-Journal*, relatava que um monastério franciscano havia sido incendiado, pôde ter como título "Sr. Marinetti está alegre", sem que se tenha feito qualquer outra menção a Marinetti nem ao futurismo.[2] "O Futurismo é uma declaração de guerra ao passado; e que declaração de guerra!", escreveu um crítico numa resenha do livro marinettiano *Le futurisme*.[3] O movimento foi a criação de uma juventude que se sentia estagnada pelo legado da tradição, pela atmosfera italiana "dos museus", pela "era paleontológica" e pelo clima "de múmias" – foi só depois do nascimento do futurismo que Marinetti olhou sob essa perspectiva.

Pode ser muito bem que a diferença de atmosfera artística e literária entre Paris e a Itália, em geral, tenha tido algo a ver com a reação violenta de Marinetti, que qualificava a estagnação italiana de "cidade da Paralisia", de Reumática ["Podagra"],[4] de letargia etc. "Dormir! Dormir! Esta é a única e execrável imoralidade", exclama o herói de *Le monoplan du pape*.[5] Talvez Marinetti visasse mais precisamente à poesia simbolista, sonhadora e nostálgica? No seu "nascimento", Gazourmah exclama: "Aff! esse cheiro de múmias, esse fedor de séculos mortos me dá náuseas! Subir mais alto!"[6] Em uma entrevista, Marinetti (1911) afirma acreditar que o italiano moderno sinta-se vivo estando dentro de um museu e que se encontre acorrentado pela hereditariedade da antiguidade greco-romana assim como pela Grande Muralha da China.[7] Ele quer, a todo custo, acordar a Itália de seu sono de múmia "sem olhos sem orelhas sem unhas",[8] "país de todas as tiranias intelectuais e morais",[9] a fim de libertar os prisioneiros do passado. "Nós vamos libertá-la (a Itália) dos inumeráveis museus que a cobrem toda de cemitérios inumeráveis. Museus!; cemitérios!... Idênticos, na verdade", pode-se ler no primeiro manifesto.[10]

A tendência destrutiva, assim como a glorificação da guerra e da revolução assustou diversos dos contemporâneos dos futuristas. Muitos títulos de poemas, como "Destruição", "Demolição", "Revolução", "Fogo", "Incêndio", falam por si mesmos. A personagem principal de *Le monoplan du pape*, que carrega de seu pai, o Etna, seu "sangue devastador", proclama: "Destruir! Temos de destruir!... devemos destruir sem fim!"[11] Analisemos as tendências passadistas às quais os futuristas mais atacavam.

Primeiro, o culto pela beleza das obras de arte da antiguidade é exposto a uma dura crítica. Às vezes, essa beleza é mesmo negada, sobretudo quando é confrontada com as

maravilhas mecânicas da época. A célebre comparação, contida no parágrafo quarto do primeiro manifesto, de que um automóvel de corrida é mais belo do que a Vitória de Samotrácia, torna-se quase um clichê.[12] E é num avião que Marinetti dá-se conta da gramática e da sintaxe herdadas de Homero.[13] Quando o presidente da Casa dos Estudantes de Paris serve-se de uma citação latina a fim de dar as boas-vindas a Marinetti, este julga conveniente declarar sua antipatia por tudo aquilo que representasse a antiguidade.[14] Da mesma forma, os artistas e compositores futuristas condenavam todos aqueles que se inspiravam no exemplo dos antigos. Para solucionar os problemas financeiros da Itália, Marinetti propôs que se vendessem os objetos de arte italianos aos estrangeiros.[15] Naturalmente, os futuristas também dirigem seus ataques contra as instituições, estabelecimentos, institutos e escolas que deviam garantir aquilo que servisse à continuidade da tradição greco-latina, por exemplo, as bibliotecas e os museus, esses "cemitérios da alma" dos quais fala Papini.[16] No parágrafo dez do manifesto de fundação, Marinetti declara: "Nós queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de todo tipo (...)".[17] Ele também sonha com a chegada dos alegres destruidores:

> Aqui estão eles! Aqui estão eles!... Venham! Incendeiem as prateleiras da biblioteca!... Desviem o curso do canal para inundar os museus!... Oh, a alegria de ver boiando à deriva, rasgada e desbotada sobre a água, a velha tela gloriosa![18]

O caráter nocivo das bibliotecas e a destruição destas foram temas poéticos bastante utilizados pelos poetas futuristas.[19]

Em um artigo intitulado "O passado não existe"[20], Papini tentou encontrar as razões teóricas para negar esta "potência senil, / o vil passado", do qual fala Folgore,[21] mas, em geral, os futuristas não tinham necessidade de especulações filosóficas para cortar as ligações com o passado. "Nós não temos quase mais nada em comum com nossos ancestrais. Neguemo-los, então, corajosamente!", escreveu Marinetti.[22] Buzzi canta: "Estou mais distante do meu Avô / que o meu Avô de Noé."[23] Auro d'Alba quer "Em uma noite em uma hora em um átimo / liberar-se de todo o passado".[24] Folgore vê-se como um "Heróstrato iluminado" que deseja queimar todo o passado, como Heróstrato o Tempo de Éfeso.[25] Boccioni, enfim, declara: "Nós, italianos modernos, somos sem passado".[26]

A atmosfera romântica e sentimental que se encontra seguidamente ligada às tradições históricas é exposta à crítica futurista. O romantismo e o sentimentalismo detestáveis pesam, segundo Marinetti, em particular sobre Veneza, "cloaca máxima do passadismo",[27] e sobre as ilhas da lagoa veneziana, "essas pilhas de esterco que o mamute deixou cair aqui e ali ao atravessar a vau suas lagoas pré-históricas!"[28]

Os futuristas empreendem uma verdadeira campanha contra Veneza. Em julho de 1910, eles lançam panfletos do alto da Torre do Relógio sobre a Praça São Marcos – 800.000, segundo Marinetti. Nos manifestos "Contra Veneza passadista" os venezianos são convidados a queimar suas gôndolas.[29] Como comentários poéticos a tais manifestos podemos considerar, por exemplo, "À Veneza elétrica", de Govoni,[30] uma passagem de um poema de Folgori intitulado "À pátria"[31] e "A Veneza", de Mazza: "E teus canais são esgotos / tuas casas, latrinas"(MARINETTI, ano, p.365). As tiradas retóricas do discurso futurista de Marinetti (ano) aos venezianos em

1910[32] conduzem a um ataque contra o romantismo em si. O discurso é claramente modelado sobre o manifesto de abril de 1909, "*Uccidiamo il Chiaro di Luna*",[33] onde Marinetti prega a aniquilação do luar, seguido de seu envenenamento lânguido, romântico, pacifista e neutro.

A lua, melancólica e nostálgica, símbolo favorito da poesia decadente, é atacada diversas vezes pelos futuristas, aliados do sol como Nietzsche e, além disso, grandes admiradores das lâmpadas elétricas da época moderna. Citamos como exemplo "*Maledetta la luna*!", extenso poema de Cavvachioli precedido de um "Prelúdio antiromântico",[34] e uma passagem em "*Il canto della città di Mannheim*" *de Buzzi*.[35] O eu futurista, que pilota o "monoplano do papa", exclama: "_Oh, lua triste, sonolenta e passadista".[36] "Dado o triunfo do futurismo, 1914 será o primeiro ano sem o luar", declaram os editores do *Almanacco Purgativo*.[37] Entretanto, vale observar que mesmo nas fileiras futuristas havia quem se opusesse ao manifesto de abril de 1909 e declarava preferir o luar ao sol do amanhã.[38]

Claro, Veneza não era a única cidade atacada pelos futuristas. "Empunhem as picaretas, os machados, os martelos e destruam, destruam sem piedade a cidade venerável!", escreve Marinetti no primeiro manifesto. "As três feridas purulentas de nossa península" são, segundo Marinetti, Veneza, Roma e Florença. Aos olhos dos futuristas não era verdade que todos os caminhos levassem a Roma. Papini coloca como epígrafe de seu grande "*Discorso di Roma*" as seguintes palavras de Boccaccio: "Em Roma, a qual já foi líder e hoje é o cú do mundo".[39] Em um poema intitulado "*Contro il Tevere*", *Auro d'Alba* considera o rio como uma "enorme veia sepulcral / sobre o ventre enfermo da cidade morta".[40] Do mesmo modo, o monoplano futurista e seu piloto têm vontade de vomitar ao aproximarem-se de Roma, de onde emanam miasmas sepulcrais e fétidos.[41] Florença,[42] Parma[43] e outras cidades passadistas também foram vítimas da crítica. No final de "Messina", poema composto em liberdade por Jannelli, o passado da cidade é eliminado num risco.[44]

O estrangeiro e o exotismo em geral também tiveram a sua parte. Um manifesto conta a Espanha passadista foi publicado por *Prometeo*, jornal de Madri.[45] Nesse manifesto, Marinetti exorta os espanhóis a despertar o espírito dos grandes conquistadores, a "esmagar a infâmia" assim como o clericalismo e o carlismo, a preencher "o grande fosso medieval" a fim de criar uma Espanha moderna. Marinetti ataca em discursos o tradicionalismo e o conservadorismo inglês[46] e lança com o pintor Nevinson um manifesto contra a maior das moléstias que exerceram seus estragos na arte inglesa, isto é, o passadismo.[47] Os futuristas sonham mesmo em estender sua vontade de destruição até a China, país exótico por excelência. Folgore pretende um *Fleuve Bleu* (Rio Yangtzé) que assole Pequim, "o velho paraíso da idiotice, / com o palácio da estátua, / com o palácio imperial / e as tumbas da antiga dinastia".[48] Devia-se também destruir a atmosfera romântica e sentimental e, portanto, todos os locais assombrados por ela. Em uma carta aberta, Marinetti presta seu apoio ao "Manifesto futurista contra Montmartre", lançado pelo belga Mac Delamarle em junho de 1913.[49] Mac Delamarle enxergava Montmartre como uma "velha lepra romântica", que ele acatava, com frenesi, através deste grito de guerra: "Cedamos lugar à picareta futurista!" A carta circular de Marinetti, "*Abasso il Tango e Parsifal*!", dirigida aos amigos que gostavam de Wagner e de tango, é impregnada do mesmo espírito antirromântico.[50]

Nessa mesma perspectiva antirromântica e antissentimental, pode ser visualizada a maneira, cheia de contradições, dos futuristas considerarem a mulher e o amor. O parágrafo

nono do primeiro manifesto termina com algumas palavras lacônicas e categóricas que exprimem o desprezo pela mulher,[51] e o parágrafo dez do mesmo manifesto condena, entre outras coisas, "o feminismo".[52] Ainda assim, os futuristas, e em especial Marinetti, não são misóginos. Já tocamos no papel de primeiro plano desempenhado pela mulher na obra poética de Marinetti.[53] Mas os futuristas, à maneira do homem moderno que descrevemos em nossa introdução, são antissentimentais e antinostálgicos. Em primeiro lugar, Marinetti ataca "o horrível e pesaroso amor que desordena a marcha do homem",[54] "a tirania do amor"[55] e a maneira sentimental e romântica de enxergar a mulher e o amor que predomina na literatura e na poesia decadente e simbolista – por exemplo, no jovem d'Annunzio.

Como alvo da crítica futurista encontra-se, por conseguinte, a mulher que poderia paralisar "as forças dos criadores e dos homens de ação",[56] aquela que poderia retardar o marido ou o amante "na manhã da partida".[57] É a concepção da mulher ideal que deveria ser destruída. Papini (ano) ampliou o horizonte dessa campanha contra as mulheres e escreveu, em Lacerba (1914), um artigo cujo título fala por si, "O massacre das mulheres",[58] mas esse artigo traz poucas características do futurismo em seu conjunto. Marinetti (1914) reconhece, claro, "todas as admiráveis qualidades animais da mulher[59]" e deseja reduzir o amor a uma função física. Os poetas e os artistas futuristas lutam contra o amor como fonte de inspiração exclusiva ou, ao menos, dominante. A mulher futurista deve corresponder a sua época, no caso específico, à época moderna. Elas devem despertar o dinamismo e o heroísmo do homem, devem dar-se ao homem, que é mais forte e mais corajoso. Valentine de Saint-Point requer, em seu "Manifesto da mulher futurista" (1912),[60] que a mulher futurista seja brava, cruel e viril, e a poeta dá como exemplo Catherine Sforza. No ano seguinte, Valentine de Saint-Point (1914), chefe de ação da mulher futurista, considera, em outro manifesto, que "a luxúria" é uma força eterna, enquanto que "a sentimentalidade" segue a moda.[61]

Constatamos também que o futurismo é antidemocrático, anticlerical, antipacifista e *antihabsbourg*. Na qualidade de discípulos de Nietzsche, "o verdadeiro modelador da alma de nosso século, o profeta da grande saúde espiritual",[62] os futuristas e, acima de tudo, os futuristas de Lacerba, visam a operar "uma Reavaliação de todos os valores" ("*eine Umwertung aller Werte*"), uma reversão dos valores estabelecidos em todos os domínios, tanto artísticos como morais. O debate sobre os problemas éticos tem lugar, sobretudo, em Lacerba, onde Papini e Tavolato, "imoralista" futurista notório por seus artigos "Elogio da prostituição" e "Contra a moral sexual",[63] dardejam suas invectivas contra aqueles que apoiam os preceitos da moral cristã sobre a sexualidade, elogiando, no sentido oposto, aqueles que são livres: "e creio, creio, creio que uma pia de vícios valha uma centena de igrejas e mil redações, creio que o ato sexual seja ação intelectualmente e moralmente superior à criação de uma nova ética (...)".[64] A prostituta, o cafetão, o pederasta, o homossexual são glorificados em prosa e verso pelos futuristas que claramente se assemelham, pelas tendências antiburguesas, aos poetas decadentes.[65] Soffici e Papini criticam de maneira violenta a família como instituição e propõe diversas soluções para esse problema, ainda que não recomendassem explicitamente os hábitos de certas tribos que comiam seus antepassados.[66] O bandido e o rebelde são exaltados[67] e o criminoso é considerado por Papini, desde antes de seu período futurista, como um dos raros traços do homem verdadeiro.[68] Os outros traços seriam o selvagem, o infante, o

gênio e o louco. "Ó dementes, ó nossos amadíssimos irmãos", escreveu Marinetti no manifesto de abril de 1909,[69] e não é difícil entender em qual categoria os futuristas se inseriam! Caim é considerado por Soffici como o primeiro homem verdadeiro, como "pai de todos os poetas, de todos os violentos – de todos nós",[70] e ao filósofo dos criminosos, Weininger, os futuristas prestam homenagens em prosa e verso.[71] Malthus, enfim, é interpretado de um modo bastante lisonjeiro pelas considerações sobre os assassinatos, aos quais Papini atribui uma sadia função social, ao menos, em certas circunstâncias.[72]

Papini prega um evangelho ao contrário sobre o tema "Odiai-vos uns aos outros",[73] e batalha contra o culto aos mortos. Por razões éticas e econômicas, ele deseja abolir todos os cemitérios e muitas outras coisas relativas a tal culto.[74] Ele ataca a seriedade de todas as formas, por exemplo, num artigo intitulado "Dane-se a gravidade!", do qual o tema principal é "deixem que eu me divirta".[75] A esse propósito, lembramos o poema de Palazzeschi que se intitula justamente "E deixem-me divertir"[76] e, em primeiro lugar, o seu manifesto nietzschiano "*Il controdolore*". Segundo esse manifesto, o verdadeiro futurista deveria rir de tudo aquilo que causa, em geral, lamentações e dores. O homem que morre e o homem que sofre despertariam, portanto, uma verdadeira alegria para o futurista. Por que não se poderia transformar os hospitais em cafés-concerto e os cortejos fúnebres em folias de carnaval? Por que não se poderia "modernizar" os cemitérios com bares e salões de festas públicos?

Os futuristas fazem suas diatribes a partir das tiradas de Nietzsche contra o cristianismo, a religião dos homens fracos e débeis, os "cristãozinhos" ("*i cristianucci*"). Desde antes do período futurista de Lacerba, Soffici tinha publicado, aliás, um artigo "Contra os fracos", inspirado no autor sueco Auguste Strindberg.[77] Em seu romance "*Le monoplan du pape*", Marinetti busca exprimir por todos os meios a nulidade completa do papa, enquanto Papini escreve um artigo intitulado "Jesus pecador".[78] Em Lacerba, Deus é definido como "cloaca máxima de todos os idealismos".[79]

No entanto, acima de tudo, os futuristas desejam realizar uma radical orientação nova do gosto artístico e literário da época. Eles declaram incompetentes os mais célebres críticos seus contemporâneos; antes de todos os críticos, os professores e filósofos acadêmicos, vistos em bloco como passadistas ou parasitas.[80] "Abaixo a Áustria e os Poetas menores / e os Críticos maiores!", canta Buzzi em "Aeroplano" (1909).[81] Mesmo antes da fundação de Lacerba, Papini ataca Croce, que é, em seguida, ridicularizado em Lacerba em diversas ocasiões.[82] Citemos uma "equação Croce" feita por Soffici: "Crítica = história; história = crítica; filosofia = espírito; espírito = tudo; tudo = nada; nada = Benedetto Croce."[83] Em *Almanacco Purgativo* 1914, encontramos o nome de Croce emoldurado em negro dentre "*I nostri morti*" ("Os nossos mortos").[84] Os métodos futuristas de tratar os inimigos são mesmo, às vezes, originais. Sob a rubrica "Cadeira Elétrica" os futuristas florentinos, em Lacerba, executam os inimigos políticos através dos críticos. Em geral, pouca voltagem é necessária para enviar ao Inferno esses pobres passadistas![85]

Sob o pretexto que sempre falta cuspir no altar da arte,[86] os futuristas negam sem cessar todos os mestres e todas as obras-primas anteriores, em todos os domínios. Essa negação categórica exprime-se, por vezes, através de zombarias e paródias cômicas. Em seu manifesto intitulado "O teatro de variedades" (1913), Marinetti considera que faltava representar as

tragédias clássicas de um modo cômico e que as obras de Bach e Beethoven poderiam ser animadas com a ajuda das canções napolitanas ou tocando-as de trás-pra-frente. Ele propunha, também, encenar toda a produção dramática de Shakespeare em um ato e de fazer Hernani ser declamado por atores vestidos com sacos.[87] O monólogo de Hamlet, o ciúme de Otelo, a demência de Lear etc., deveriam, segundo Palazzeschi, suscitar violentas risadas e vaias em um público inteligente. Segundo Boccioni, Tristão e Isolda, Paolo e Francesca e outros casais dessa categoria davam náuseas a um verdadeiro futurista.[88] Mesmo Nietzsche, sem nenhuma dúvida, um dos pais intelectuais do futurismo, era renegado, visto que ele era "um passadista que marcha sobre os cumes dos montes tessálios, com os pés lamentavelmente agrilhoados por longos textos gregos".[89]

Os manifestos artísticos eram impregnados de um ódio e de um desprezo pela arte anterior e pela "velharia artística" da época. Os futuristas achavam que o gosto artístico do período poderia ser resumido pelas multidões de espectadores que se aglomeravam no *Louvre* diante da "Monalisa" recém-descoberta – "O ícone do passadismo. O paradigma do lugar-comum. A cloaca da imbecilidade internacional."[90] Em Lacerba, os futuristas queixam-se, de comum acordo, que aquele quadro foi redescoberto, enquanto Soffici exprime seu grande contentamento que um laxativo italiano fosse denominado "*La Gioconda*" e que, dessa maneira, mesmo na Itália, um crítico de arte tivesse nascido saudável.[91] Lacerba fez propaganda desse laxativo[92] e de seu *Almanacco Purgativo*, onde a Arte, os Mestres e as obras-primas foram sujeitas a zombarias de toda espécie.

Em contraste com a beleza da antiguidade, uma página inteira de Lacerba é preenchida com um desenho de Rosai intitulado "Latrina".[93] *Carrà*, numa composição em "*parole in libertà*", qualifica a arte italiana da época de "cacaca de mosquito sobre a lousa".[94] Marinetti, aliás, declarou: "O petróleo e a dinamite não pertencem exclusivamente à política, eles poderão também nos livrar um dia da tirania das glórias do passado artístico".[95] A luta dos poetas futuristas contra o culto dos grandes "Mestres" assemelha-se àquela dos artistas. Vimos que o título de Lacerba faz alusão a um poema escrito por um herético que crivou Dante com suas afrontas. Aos olhos de Marinetti, a "Divina Comédia" era, em primeiro lugar, "a Caixa de Pandora dos glosadores".[96] Já durante a era pré-futurista, Marinetti, em duas coletâneas de ensaios, havia sido bastante irônico por conta de d'Annunzio. Em *Almanacco purgativo*, encontramos seu nome também entre "os nossos mortos".[97] Conforme Soffici, d'Annunzio seria lembrado como "o bidê das Musas".[98] Aliás, os futuristas não estavam sozinhos em fazer campanha contra o grande *Gabrièle*. Os ataques de Thouvez são bastante conhecidos. De grande interesse parece-nos a batalha de G. P. Lucini contra d'Annunzio.[99]

Em diversas ocasiões, por conta de futuristas particulares, abordamos de passagem o interesse mínimo que os futuristas manifestavam pela filosofia. Vimos que Lacerba, sob a égide de Papini, toma decididamente posição contra Croce. É claro que, sobretudo a filosofia alemã, é exposta a ridicularizações futuristas. Soffici declara que o absoluto, para um futurista, é menos interessante que o *Moulin Rouge*.[100] O movimento faz-se deliberadamente antiintelectualista, e os futuristas pregam repetidas vezes o papel desempenhado pelo instinto e pela intuição, à custa da inteligência. "Poetas futuristas! Eu vos tenho ensinado a odiar as bibliotecas e os museus, para prepará-los a ODIAR A INTELIGÊNCIA, despertando em vós

a divina intuição, dom característico da raça latina" (MARINETTI, 1914, p.96), onde algumas passagens testemunham, por parte do autor, o conhecimento ao menos superficial das teorias antiintelectualistas de Bergson, bastante na moda por aquela época. Orestano (1941) vê o futurismo e o papel que ele dá ao instinto como uma terceira possibilidade ao lado das duas tendências eternas, classicismo ("razão") e romantismo ("sentimento").

Em nossa apresentação do movimento futurista destacamos que havia muitas contradições nas ideias futuristas, mas que o futurismo em si implica as contradições. Diversas vezes Papini (1914) reivindica o direito de contradizer-se,[101] aliás, um dos primeiros princípios estabelecidos pelos fundadores de Lacerba.[102] Todos aqueles que marcham à frente, todos os movimentos de vanguarda correm o risco de encontrar soluções prematuras e de cair, por consequência, em contradição consigo próprios. Os futuristas pregavam abertamente um "dinamismo ideológico":

> Ele (Marinetti) rasga, ele corta-se esta noite, esta que deu à luz esta manhã. Avante! Assim Michelangelo pinta o *Juízo final* sobre um afresco de Perugin. Assim Raphael pinta seus afrescos do Vaticano sobre os afrescos do mesmo Perugin e de Sodoma. O respeito ao ontem dá torcicolos. Atropelemos o que quer que seja. Calcemo-nos do que será – e a galope![103]

Parece-nos pouco lógico criticar as contradições dos futuristas, que defendem a relatividade em todos os domínios. Os pintores declaram: "A verdade de ontem é hoje, para nós, pura mentira"[104]. Orestano (ano) aproxima Marinetti do Zaratustra de Nietzsche. Quando um discípulo reprova-o de pregar um dia uma doutrina de todo oposta àquela que ele havia pregado na véspera, ele responde que hoje não é mais o ontem.[105]

No primeiro manifesto, Marinetti (1914) declara que o futurismo, em dez anos, já pareceria antiquado e que os homens mais jovens e mais ousados jogariam então as obras futuristas em suas cestas de lixo. "Nós queremos que a obra de arte seja queimada com o cadáver de seu autor", pode-se ler em outro manifesto, datando provavelmente de 1910.[106] As frases seguintes, enfim, extraídas do manifesto futurista de Sant'Elia (1914), foram agrupadas, com toda a probabilidade, por Marinetti: "As casas durarão menos que nós. Cada geração deverá fabricar a sua cidade."[107] Caberia a cada geração criar as artes correspondentes a sua época. Depois da guerra, o futurismo criou, aliás, uma série de artes novas, tais como: "aeropintura", "aeropoesia" e "aeroarquitetura".

Decididamente, os futuristas pertencem ao grande grupo de homem modernos do tipo que nós descrevemos em nossa introdução. Eles queriam substituir o homem passadista e "estático" (adjetivos que têm, para um futurista, a mesma significação) pelo homem moderno e dinâmico, palavra que os futuristas recorrem a torto e a direito. Sobre o "dinamismo", um dos slogans futuristas mais utilizados em todos os domínios, somos naturalmente tentados a estabelecer paralelos entre o futurismo e as teorias dinâmicas de Bergson, "o mais célebre filósofo da terra", segundo Papini, que traduziu para o italiano as obras daquele.[108] Somos inclinados a crer, entretanto, que não se deve fazer essa aproximação senão com reservas. Entre os historiadores da literatura, exceção feita à corrente nacionalista,[109] tornou-se quase um lugar-comum referir-se a Bergson como fonte de inspiração futurista.[110] Os artistas futuristas encontram, às vezes, um apoio filosófico próximo a Bergson (e a Nietzsche). Citamos, a título de exemplo, o velho Severini:

> Naturalmente este desejo de penetrar na realidade, com toda a simpatia de ser, e de querer identificar-se no objeto por meio da intuição, não poderia encontrar melhor justificação do que na filosofia de Bergson.[111]

É evidente que as pesquisas dos artistas futuristas que tendiam a capturar os objetos em seu movimento, de tornar a realidade em devir, oferecem analogias com as grandes linhas da filosofia de Bergson.

No que se refere a Marinetti, as analogias com Bergson são, contudo, bastante vagas e corremos sempre o risco de atribuir uma atitude muito filosófica a ele sempre que nos referimos a Bergson a esse propósito. Marinetti tinha, sem dúvida alguma, conhecimento sobre as grandes linhas da filosofia em voga.[112] Ele cita, às vezes, slogans do tipo "A vida transcende o intelecto", e fala muito frequentemente da poesia, da língua, da inspiração e da intuição em termos que se assemelham, um pouco, aos de Bergson para exprimir suas teorias sobre a intuição e a "duração". Marinetti escreve em *Le futurisme* (1911) que o verso livre futurista, "perpétuo dinamismo do pensamento", exprime "o dinamismo de nossa consciência".[113] No manifesto técnico da literatura futurista (1912) ele defende "a continuidade variada de um estilo vivo que se cria por si só, sem a interrupção absurda da vírgula e do ponto".[114] Podemos ver que as analogias com Bergson são bastante vagas. Somos levados a crer que Marinetti conheceu Bergson, sobretudo, por intermédio do dilúvio de artigos de vulgarização sobre a filosofia que encontramos nas revistas mais ou menos literárias da época. Em nossa opinião, há uma evidente tendência a superestimar a importância de Bergson para o futurismo literário. Os pontos de partida são muito diferentes. A fonte principal da noção de dinamismo para os futuristas extrovertidos deve ser buscada em sua "modernolatria". Bergson, ao contrário, sem sombra de dúvida um introvertido, olha antes com desdém para as invenções mecânicas da época. Constatamos, enfim, que os críticos do pré-guerra não fazem, senão raramente, a aproximação em questão. Aqueles que estabelecem o paralelo são sempre "antibergsonianos", assim como Benda.[115]

Aquilo que distingue, em primeiro lugar, o homem dinâmico e futurista do homem estático e passadista é precisamente que ele está em constante movimento. Marinetti fala em sua carta aberta a Mac Delmarle da "necessidade de andar sempre em frente, não desistir jamais".[116] Sobre tal ponto os futuristas estão claramente de acordo com d'Annunzio, de quem puderam aplicar o slogan "marchar, não apodrecer" ("*marciare non marcire*"). Devia-se ser ativo sempre, devia-se criar a todo preço. *Pittura Scultura Futuriste*, obra monumental de Boccioni, termina com as palavras "Única necessidade, única vontade: SAIR",[117] e Soffici finaliza seu *Giornale di bordo* com a seguinte frase: "entre a grandeza ou a imbecilidade, o que importa? – Navegar."[118] A poesia futurista abunda em temas relacionados ao homem que viaja, que marcha adiante. Até mesmo os pedestres poderiam, a tal respeito, aprender alguma coisa de muito essencial em relação ao passadista. "Levanta e muda o passo, / mexa o pé reumático, / balança a paralítica mão, / e caminha veloz, caminha", canta Folgore, fazendo alusões evidentes ao manifesto de abril (1909).[119]

Toda atividade criativa é celebrada. "Não existe nem pintura, nem escultura, nem música, nem poesia, não existe nada além de criação!", escreveu Boccioni, que adota, às vezes, essa perspectiva monista ao observar a arte e a literatura futuristas.[120] "Em nós há febre de criar",

canta Armando Mazza,[121] enquanto Soffici entusiasma-se pela "loucura criativa".[122] Defendendo Marinetti dos ataques póstumos, Benedetta escreveu que a ideia-força do chefe futurista foi sempre "criar".[123] Nessa perspectiva, a definição do futurismo como "a nova fórmula de Arte-ação",[124] feita por Marinetti, torna-se plena de significação. Sem dúvida, havia um *élan* místico inerente à febre de atividade que caracteriza a maioria dos futuristas. Também Marinetti apreciava muito aqueles que qualificavam os futuristas de "místicos da ação".[125]

A atividade criativa deveria ser comum também a todos que entrassem em contato com uma obra futurista. O público devia participar da ação de uma peça por meio de improvisações de toda espécie,[126] o que aconteceu, sem nenhuma dúvida, durante muitas das "noites futuristas"! Se os espectadores não eram ativos, podiam tornar-se agressivos de muitos modos. Podia-se vender a mesma cadeira no teatro a uma dezena de pessoas, podia-se colocar cola sobre as cadeiras, podia-se recorrer ao pó de espirro ou ao pó-de-mico etc.[127] Os futuristas acreditavam manifestamente que o valor estético de uma obra era devido precisamente ao trabalho que presidia ao seu nascimento, a sua criação. O esboço valia mais que a composição acabada; o fragmento era preferível à estátua feita, a proposição curta à longa dissertação. De modo categórico, Marinetti proclama em seu pequeno livro, intitulado *Le futurisme*: "Nada é mais belo que o andaime de uma casa em construção."[128] Evidentemente, a casa em construção seria também mais bela que a casa acabada.

Não é de surpreender que os futuristas, que nutriam um culto pela atividade nela mesma, tenham adotado imediatamente uma atitude agressiva no plano político. Nos manifestos de abril de 1909, Marinetti faz frente contra "o eterno inimigo que se deveria inventar caso não existisse!"[129] Mas, os inimigos do futurismo eram abundantes.

Citamos, na Itália, sem contar os passadistas em geral: o Vaticano, o clero, o giolitismo[130] – índice extremo da democracia, vista pelos futuristas, na esteira de Nietzsche, como um regime de homens fracos, como uma forma de governo adequada aos pobres passadistas. Além disso, o socialismo e o pacifismo – "a imunda raça dos pacifistas, agora escondidos nos porões profundos de seu ridículo *Palais de La Haye* [Palácio da Paz, em Haia]".[131] Esses grupos foram expostos, em primeiro lugar, à crítica severa das primeiras declarações políticas dos futuristas que são, antes de tudo, um manifesto eleitoral (1909), os discursos de Trieste feitos por Marinetti, seu manifesto "Trípoli italiana" (1911) e, sobretudo, "Programa político futurista", lançado em 1913 por Marinetti, Boccioni, Carrà e Russolo.[132]

Entretanto, os inimigos dos futuristas encontravam-se também fora da Itália e compunham-se de todos aqueles que se opusessem ao "orgulho, à energia e à expansão nacional".[133] Os futuristas proclamavam obstinadamente o irredentismo, o imperialismo e o Panitalianismo, do qual o segundo manifesto político, aquele consagrado à "*Trípoli italiana*", preconiza o nascimento. Em seus parágrafos segundo e terceiro, podemos ler: "A palavra Itália deve brilhar bem acima da palavra liberdade. É preciso que a lembrança odiosa da grandeza romana seja enfim atropelada por uma grandeza italiana cem vezes maior."[134] (O último parágrafo acabaria por tornar-se um ponto litigioso entre o fascismo e o futurismo!)

Em diversas ocasiões e, sobretudo a respeito de *Le monoplan du pape*, mencionamos os ataques futuristas dirigidos contra a Áustria e os Habsbourg, "esses cães dos austríacos".[135] Era preciso, também, atribuir importância ao problema triestino. Trieste, "nossa bela pólvora",

"a face roxa e violenta da Itália, voltada para os inimigos",[136] era, como já destacamos, um dos lugares de nascimento espiritual do movimento futurista. Marinetti, que tinha vivido em Paris na época da Ação Francesa e da Liga dos Patriotas, nos dias de Dérroulède, de Barrès e de Maurras, fala desde 1909 da Trieste do Adriático como "o mar tricolor".[137] Posteriormente, os futuristas qualificaram o Adriático de "grande lago italiano" e de "nosso mar" ("*mare nostrum*"[138]). Ao visitar Trieste, Marinetti deposita, de modo simbólico, flores sobre a sepultura da mãe de Oberdan, irredentista conhecido, enforcado pelos austríacos.[139] As primeiras "noites futuristas" ("*serate futuriste*") tiveram um caráter bastante irredentista e grande número de livros e de poemas foram dedicados a Trieste.

Para a realização de tal programa político, era preciso, segundo os futuristas, homens "dinâmicos", ativos, os heróis criados no movimento futurista, "escola de heroísmo".[140] Os futuristas desejavam uma juventude "ávida de originalidade temerária e ansiosa por uma vida aventurosa, enérgica e quotidianamente heróica".[141] O primeiro dever do futurista era o de aperfeiçoar-se através de um "heroísmo metódico e quotidiano".[142] Mafarka-el-Bar enxerga precisamente esse heroísmo como o essencial de seu credo futurista. Aos seus olhos o futurismo era, antes de tudo, "a religião da Vontade exteriorizada e do Heroísmo quotidiano".[143] Do mesmo modo, o Etna, em *Le monoplan du pape*, exige aos homens que eles estejam "em erupção contínua de heroísmo / contra os céus!".[144] O mesmo era previsto para a mulher futurista.[145] Também os poetas futuristas e os compositores dos manifestos futuristas prestam, diversas vezes, homenagem aos homens ativos de toda espécie, tais como os correspondentes de guerra, os soldados,[146] os alpinistas e os exploradores, por exemplo, os heróis dos pólos: Luigi di Savoia, Peary, Andrée e muitos outros ainda. Os *Versi liberi* de Buzzi (1913) são dedicados a "Scott / Oates, Bower, Wilson, Evans / estátuas do Humano-Heróico em marcha / esculpidas pela Morte / no gelo imortal da Natureza / extremamente" (isto é, aos mártires da expedição fúnebre de Scott). O parágrafo quinto do primeiro manifesto celebra o homem ao volante,[147] e os poetas futuristas foram excelentes em cantar a glória de Wright, de Chavez e de outros pioneiros da aviação, que eles olham como os primeiros homens ativos do tempo presente e que opõem aos passadistas e ao passado:

> *che vede il suo cielo straziato*
> *e spezzato e sfioccato e violato*
> *dalo gesto fermo e sicuro*
> *di audácia di forza di impero*
> *dal filibustero del cielo*
> *dal pioniero del futuro*.[148]
>
> o que vê o seu céu rasgado
> e despedaçado e desgastado e violado
> pelo gesto firme e seguro
> de audácia de força de ímpeto
> pelo flibusteiro do céu
> pelo pioneiro do futuro.

Os dois primeiros parágrafos do Manifesto de fundação são assim conhecidos: "Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e do destemor. – A coragem, a audácia, a rebelião, serão elementos essenciais de nossa poesia." No parágrafo seguinte, Marinetti defende "o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco".[149] Declarações desse tipo encontram-se ligeiramente em todos os manifestos.[150] Num artigo de Lacerba, intitulado "Marcha da Coragem" ("*Marcia del Coraggio*"), Papini repete durante seis linhas corridas a palavra "coragem" em caracteres diferentes.[151] O personagem principal de A batalha de Trípoli é inflamado pela "sublime paixão do perigo",[152] e Mafarka-el-Bar convida seus súditos a buscarem o perigo: "Eu vos ensino a desprezar a morte, a nutrir-vos de perigo, a jogar com vossas vidas."[153] Quem pode negar que as palavras "homem" e "lutador" são sinônimos? - perguntava Marinetti em um manifesto dedicado a Trieste.[154] O futurismo era, aos seus olhos, o único programa de natureza "intelectual" que correspondia às exigências de uma juventude criada no amor pelos esportes violentos.[155] "Proponhamos todos os *sports* violentos em área livre, a ginástica, a corrida, o *boxe* e o jogo de guerra", escreve ele na introdução da antologia *I poeti futuristi*,[156] e, em diversos manifestos, os futuristas preconizam "Paixão, arte e idealismo do Esporte. Concepção e amor ao 'record'.", "Culto do progresso e da velocidade do esporte" etc.[157] Era necessário ensinar a juventude futurista a amar o perigo, e Marinetti pleiteava cursos que desenvolvessem o gosto pelo risco e os perigos físicos nas escolas. A vingança é olhada como um valor positivo; os duelos, os saltos mortais e todas as situações perigosas eram favoráveis à pedagogia futurista.[158] Mesmo os espetáculos de *music-hall* poderiam servir para criar "a forte e saudável atmosfera do perigo" através de saltos mortais e pelos "*looping the loop*" de bicicleta, de cavalo ou de carro.[159] Em contraste com a mania de "psicologia" do teatro da época, os espetáculos de *music-hall* deveriam exprimir a "fisicoloucura" ("fisicofollia") dos futuristas e tornar-se um "teatro do assombro, do recorde e da "fisicoloucura".[160] A juventude e a violência eram uma coisa só. Os futuristas crivavam de insultos aqueles que não ousavam tomar parte de um motim. [161] A força e a juventude de uma nação eram devidas justamente a sua capacidade de violência. Os futuristas proclamavam, por consequência, "uma estética de violência e de sangue".[162] Já o primeiro manifesto evidenciou: "Não há mais beleza, senão na luta. Nenhuma obra que não tenha um caráter agressivo pode ser uma obra-prima. "[163] Daí resulta que a guerra, por diversas razões, seja um estado ideal para os futuristas.

Notas

1 Cf., por exemplo, GALLETTI, A. Storia letteraria d'Italia: Il Novecento. Milão: Vallardi, 1951. p. 351; VACCARI, op. cit., p. 9; BILLIET, J. Du futurisme au primitivisme. L'Art libre, nov 1909, p. 62-63.

2 Paris-Journal, 27 set 1913.

3 PALANTE, G. Le futurisme. Mercure de France, 16 maio 1912.

4 Ver MARINETTI, F. T. et al. I manifesti del futurismo, prima serie. Florença: Lacerba, 1914. p. 11 ss. (Uccidiamo il Chiaro di Luna 1909 – "Matemos o luar"). O título dessa obra será referido daqui em diante como Manifesti, 1914.

5 MARINETTI, F. T. Le monoplan du pape: roman politique en vers libres. Paris: Sansot, 1912. p. 219. Ver esse capítulo em geral, p. 215 ss. (L'exécrable sommeil).

6 MARINETTI, F. T. Mafarka le futuriste: roman africain. Paris: Sansot, 1910. p. 301.

7 BOIS, J. Le futurisme et son prophète. Le temps, 14 mar 1911.

8 CARRÀ, 1900-1013. Lacerba, 1 fev 1914, p. 39.

9 Ver o prefácio de Marinetti em LUCINI, G. P. Revolverate. Con una Prefazione futurista di F. T. Marinetti. Milão: Edizioni di "Poesia", 1909, p. 9.

10 Manifesti, 1914, p. 7.

11 MARINETTI, Le monoplan du pape, p. 346.

12 Manifesti, 1914, p. 6. No casamento de Severini, Max Jacob esmagou uma miniatura em gesso da estátua célebre. Cf. SEVERINI, G. Tutta la vita di un pittore. I - Roma. Paris; Milão: Garzanti, 1946, p. 190.

13 Manifesti, 1914, p. 88 (Manifesto tecnico della letteratura futurista 1912).

14 ARNYVELDE, A. Une conference futuriste à la Maison des Étudiants. Gil Blas, 10 fev 1912.

15 Ver MARINETTI, F. T. L'unica soluzione del problema finanziario. Manifesti del futurismo. IV. Milão: Istituto editoriale italiano, 1919. p. 52 ss. O título dessa obra será referido daqui em diante como Manifesti, 1919.

16 PAPINI, G. Morte ai morti. Lacerba, 1 abril 1913, p. 63.

17 Manifesti, 1914, p. 7.

18 Ib., p. 8.

19 Ver, por exemplo, CAVACCHIOLI, E. Cavalcando il sole: versi liberi. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia". 1914. p. 131;_____. Le ranocchie turchine. Col. manifesto del futurismo di F. T. Marinetti. Milão: Edizioni di "Poesia", 1909. p. 20. Boccioni escreveu os "versos maltusianos" que dizem o seguinte: "O museu é aquela coisa / que assola a nação, / Mas onde se sentem bem / Os cupins, os tolos e os professores". PAPINI, G.; SOFFICI, A. et al. Almanacco purgativo 1914. Florença: Edizioni di "Lacerba", 1913. p. 36.

20 Ver PAPINI, G. Il passato non esiste. Lacerba, 15 de janeiro de 1914, p. 22 ss.

21 FOLGORE, L. Il canto dei motori. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia", 1912. p. 191.

22 MARINETTI, F. T. Le futurisme. Paris: Sansot, 1911. p. 48.

23 No poema "Il canto della città di Mannheim". MARINETTI, F. T. I poeti futuristi. Milão: Edizione Futuristi di "Poesia", 1912. p. 173 ss.

24 D'ALBA, A. Baionette: versi liberi e parole in libertà. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia", 1915, p. 97.

25 FOLGORE, Il canto dei motori, p. 185.

26 BOCCIONI, U. Pittura Scultura Futuriste: dinamismo plastico. Milão: Edizioni futuriste di "Poesia", 1914. p. 143.

27 Manifesti, 1914. Ver, em geral, p. 32 ss. (Contro Venezia passatista – Discorso futurista di Marinetti ai Veneziani, 1910).

28 Ib., p. 35.

29 Ib., p. 32.

30 GOVONI, C. Poesie elettriche. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia", 1911. p. 9 ss.

31 FOLGORE, Il canto dei motori, p. 132-133.

32 Manifesti, 1914, p. 33 ss.

33 Ib., p. 11 ss.

34 CAVACCHIOLI, E. Cavalcando il sole: versi liberi. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia". 1914. p. 66 ss.

35 MARINETTI, I poeti futuristi, p. 173. – A mesma antipatia pela lua encontra-se às vezes em Nietzsche. Cf., p. ex., Also sprach Zarathustra, Zweiter Teil: Von der unbefleckerErkenntis; p. 118 na edição da Reclams Universalbibliothek, Sttugart, 1951. [ed. bras.: Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, posfácio e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011].

36 MARINETTI, Le monoplan du pape, p. 16.

37 PAPINI; SOFFICI, et. al. Almanaco Purgativo 1914, p. 67. Aí encontramos, entre outros, os seguintes "versos maltusianos": "Veneza é a única coisa / Que deságua na merda / Merda nova, merda antiga / Merda, merda ao infinito." (p. 48).

38 É assim para Tavolato. Cf. Lacerba, 1 jun 1914, p. 168 (Zibaldone). Palazzeschi também pensa assim; cf. VIVIANI, A. Giubbe Rosse (1913-1914-1915). Florença: Giunti Barbera, 1933, p. 119. Há diversas descrições de cidades passadistas nas coletâneas "futuristas"; cf. os poemas seguintes de Govoni: "Venezia", "La città morta" e "Io e Milano" (Lacerba 1915, 15 de julho, p. 155; 15 mar, p. 52; 1º de dezembro, p. 247). Cf. também os seguintes poemas de Buzzi: "Notturno veneziano" e "Grande elegia romana", BUZZI, P. Aeroplani: canti alati col Il Proclama futurista di F. T. Marinetti. Milão: Edizione di "Poesia", 1909, p. 145, p. 71.

39 PAPINI, G. Discorso di Roma. Cf. Lacerba, 1 mar 1913, p. 37 ss.

40 D'ALBA, Baionette, p. 32.

41 MARINETTI, Le monoplan du pape, p. 15, p. 18 ss., passim.

42 Cf. PAPINI, Contro Firenze (Esse discurso encontra-se em Lacerba, 15 dez 1913, p. 284 ss. Ver também Almanacco Purgativo 1914, p. 35, p. 48).

43 MARINETTI, F. T. Manifesto futurista ai cittadini di Parma. Manifesti, 1919, II, p. 33 ss.

44 Ver Lacerba, 15 fev 1914, p. 60.

45 Em Prometeo (Madri), 3º ano, n. 20, p. 517-531. Cf. Le futurisme, p. 207 ss. (Proclamation futuriste aux Espagnols). Manifesti, 1914. p. 52 ss. (Contro la Spagna passatista).

46 Ver o "Discours futuriste aux Anglais" de Marinetti. Le futurisme, p. 21 ss.

47 MARINETTI & NEVINSON. English Art. Lacerba, 15 jul 1914, p. 209 ss.

48 FOLGORE, Il canto dei motori, p. 99.

49 Lacerba, 15 ago 1913, p. 173-174. Cf. GUINCHARD, G. Il faut tuer Montmartre. Comœdia, 18 jul 1913.

50 Lacerba, 15 jan 1914, p. 27.

51 Manifesti, 1914, p. 6.

52 Ib., p. 7.

53 A título de exemplo, podemos mencionar o escabroso livro de natureza autobiográfica MARINETTI, F. T. Come si seducono le donne. Florença: Edizioni da Centomila Copie, 1919. (escrito principalmente em 1916)

54 MARINETTI, Le futurisme, p. 57.

55 Manifesti, 1914, p. 33 (Contro Venezia passatista 1910).

56 L. C. Les premières victoires du futurisme. Poesia, n.s 3-6, abril/jul 1909, p. 4.

57 Manifesti, 1914, p. 12 (Uccidiamo il Chiaro di Luna). Cf. Le futurisme, p. 57 ss.

58 Lacerba, 1 jun 1914, p. 97 ss.

59 Manifesti, 1914, p. 160 (Il teatro di varietà).

60 Manifesti, 1914, p. 69 ss.

61 Manifesti, 1914, p. 118 ss. (Manifesto futurista della Lussuria). Sobre a maneira futurista de olhar a mulher – mas, acima de tudo, sobre a maneira particular de Goretti, ver GORETTI, M. La donna e il futurismo. Verona: La Scagliera, 1941. Sobretudo, p. 81-86. Em alguns pontos, Marinetti e Valentine de Saint-Point concordam claramente com Nietzsche. Cf. Also sprach Zarathustra, Erster Teil: Vom alten un jungen Weiblen (p. 61 ss.).

62 SOFFICI, A. Giornale di bordo. Florença: Libreria della "Voce", 1915 (ed. de 1921), p. 83; cf. p.6. Destacamos em nosso capítulo introdutório que Nietzsche exerceu uma forte influência sobre a jovem geração em torno de 1900. O manifesto "Il controdolore" de Palazzeschi é característico dessa tendência nietzschiana mais do que o é o seu autor. Mas há, claro, grande número de pontos em Nietzsche sobre os quais os futuristas não estão de acordo com o seu "pai intelectual". Cf., por exemplo, Manifesti, 1919, I, p. 124 ss., Le futurisme, capítulo nove (Ce qui nous sépare de Nietzsche). Sobre Nietzsche na Itália, v. SCHIORTINO, G. Esperienze antidannunziane. Palermo: Ciclope, 1928, p. 15 ss.

63 Lacerba, 1 mai 1913, p. 89 ss. – aliás, uma das obras futuristas sobre a qual foi movido um processo por pretenso atentado ao pudor – e Lacerba, 1 fev 1914, p. 27 ss. Soffici tinha, ainda, a intenção de publicar uma "revista de pura poesia e de alta cultura" intitulada "O bordel espiritual". Cf. Giornale di bordo, p. 108.

64 TAVOLATO, Glossa sopra il manifesto futurista della lussuria. Lacerba, 15 mar 1913, p. 59.

65 PALAZZESCHI, I fiori. Cf. Lacerba, 1 abril 1913, p. 64 ss.

66 Ver SOFFICI, Appunti su famiglia. Lacerba, 15 jul 1914, p. 211 ss.; PAPINI, I cari genitori. Lacerba, 15 maio 1913, p. 97 ss.; Almanacco Purgativo 1914, p. 29.

67 Ver, por exemplo, TOMMEI, Elegia per il povero teppista. Lacerba, 15 jun 1914, p. 185-186; MARINETTI, F. T. Le monoplan du pape, p. 225 ss.

68 PAPINI, Il giorno e la notte. Lacerba, 1 jan 1913, p. 2.

69 Manifesti, 1914, p. 16 (Uccidiamo il Chiaro di Luna 1909).

70 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 26.

71 TAVOLATO, L'anima di Weininger. Lacerba, 1. jan 1913, p. 5-6.; BUZZI, Versi liberi, p. 16-17.

72 PAPINI, G. I cattivi. Lacerba, 15 jane 1913, p. 13.

73 Lacerba, 1. ago1913, p. 161 ss.

74 PAPINI, G. Morte ai morti. Lacerba, 1 abril 1913, p. 61 ss.

75 Lacerba, 15 ago 1913, p. 175 ss.

76 O poema encontra-se em I poeti futuristi, p. 419 ss.

77 Lacerba, 1. jan 1913, p. 3-4.

78 Lacerba, 1 jun 1913, p. 110 ss. Até mesmo o arcebispo de Florença condenou esse artigo. Cf. Rivistta, settimanale d'arte, di scienza e di vita. Florença, 15 jun 1913.

79 Lacerba, 1 abril 1914, p. 111 (Caffè). Observemos também que Papini presta homenagem ao porco, que se atreve a ser ele mesmo. Cf. PAPINI, G. Viva il maiale. Lacerba, 15 maio 1914, p. 145 ss.

80 Por exemplo, Brandes. Cf. TAVOLATO, Giorgio Brandes. Lacerba, 15 jan 1913, p. 13 ss.; Ruskin, cf. Le futurisme, p. 33 ss. Os críticos literários que davam o tom na Itália foram "definidos" por SOFFICI, Giornale di bordo, p. 138-139. – Lembramos com frequência a atitude desdenhosa adotada por Nietzsche em relação aos eruditos. Cf., por exemplo, Also sprach Zarathustra, Zweiter Teil: Von den Gelehrten, p. 122 ss.

81 BUZZI, Aeroplani, p. 31.

82 Papini fez um resumo de suas querelas com Croce em Stroncature. Florença: Libreria della Voce, 1916, p. 3-56. (B. Croce).

83 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 70. Encontramos os brocados lançados a Croce, sobretudo nas páginas 23, 34, 43, 91, 114, 124 e 229.

84 Almanacco Purgativo 1914, p. 141 ss.

85 Lacerba, 1914, p. 8, 29, 60, 122, 141, 156 e 220.

86 Manifesti, 1914, p. 95 (Manifesto técnico della letteratura futurista 1912).

87 Manifesti 1914, p. 164-165.

88 BOCCIONI, Pittura Scultura Futuriste, p. 56.

89 MARINETTI, Le futurisme, p. 94.

90 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 257. Cf. também alguns "versos maltusianos" em Almanacco Purgativo 1914, p. 37.

91 Ib., p. 147 ss.

92 Lacerba, 15 jan 1914, p. 31 (Caffè). Cf. Manifesti 1914, p. 166 (Il teatro di varietà).

93 Lacerba, 1 abril 1914, p. 101.

94 Lacerba, 1º de fevereiro de 1914, p. 39 (Carrà, 1900-1913).

95 Apud: E, J.-B. Le futurisme à la Maison des étudiants, Le Temps, 11 fev 1912.

96 Ver Manifesti 1919, I, p. 120 ss.

97 Almanacco purgativo 1914, p. 141. Cf. os "versos maltusianos" ("versi maltusiani") na página 47.

98 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 114. Cf. p. 52.

99 Ver LUCINI, G. P. Il verso libero. Milão: Edizioni di "Poesia", 1908. Sobretudo p. 505-518; Antidannunziana.

100 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 80.

101 Ver, por exemplo, PAPINI, G. Anch'io son borghese. Lacerba, 15 abril 1914, p. 115; Prefácio de PAPINI, G. Ventiquatto cervelli. Ancona: Giovanni Puccini, 1913. [Reed.: Roma: Edizioni dell'Altana, 2007.]

102 Lacerba, 1 janeiro 1913, p. 1 (Intróito parágrafo 3).

103 ARNYVELDE, A. Durante uma conferência futurista na Maison des étudiants (Paris).

104 Manifesti, 1914, p. 28 (La pittura futurista).

105 ORESTANO, Gravia Levia, p. 208. – A versão de Orestano não está de todo correta, mais ela se presta muito bem para caracterizar a atitude de Marinetti e de Nietzsche. Cf. Also sprach Zarathustra, Erster Teil: Vom Baum am Berge, p. 37.

106 Manifesti, 1919, I, p. 121. (La divina commedia è un verminaio di glossatori).

107 SANT'ELIA, A. L'architettura futurista. Lacerba, 1 ago 1914, p. 230. Cf. CARRÀ, La mia vita, p. 178.

108 PAPINI, Ventiquattro cervelli, p. 291. É óbvio que os futuristas aprovavam a filosofia que proclamava que a realidade era móvel. Cf., por exemplo, "Não existem coisas feitas, mas apenas coisas que se fazem; não estados permanentes, mas somente estados cambiantes". (BERGSON, Introduction à la Métaphysique, p. 25.)

109 Ver VIVIANI, A. Il poeta Marinetti e il futurismo. Turim: Paravia, 1940, p. 122.

110 O que já fez FLORA, F. Dal romanticismo al futurismo. 2. ed. Milão: A. Mondadori, 1925, p. 104 ss.

111 SEVERINI, G. Revisione del futurismo. Meridiano di Roma, 17 jan 1937. p. 3.

112 Ver Manifesti, 1914, p. 96 ss. (Risposte alle obiezioni, 1912) onde Marinetti defende-se das tendências bergsonianas que lhe são atribuídas.

113 MARINETTI, Le futurisme, p. 90. Cf. ib. "O eu integral canta, pinta, esculpe indefinidamente em seu pérpetuo devir. Uma sucessão de estados líricos, excluindo toda ideia parnasiana de exterioridade recíproca de compreensão (...)." (Il s'agit de vers libre futuriste).

114 Manifesti, 1914, p. 89.

115 Ver BENDA, J. Une philosophe pathétique. Cahiers de la quinzaine, Paris, 1913, n. 41, p. 54; GOTH, M. La peinture pure. Les Hommes du Jour, 13 de dezembro de 1913; Jacques Maritain considera o futurismo como "uma caricatura do bergsonismo" (La philosophie bersonienne: études critiques. 3.ed. Paris: Téqui, 1948, p. 302-303). Wyndham Lewis (Time and Wester Man. Nova Iorque: Harcout Brace, 1928, p. 207) vê Marinetti como um "puro-sangue bersoniano".

116 Archivi del futurismo, p. 26. Cf. Lacerba, 15 ago 1913, p. 174.

117 BOCCIONI, Pittura Scultura Futuriste, p. 334.

118 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 271 (31 dezem 1913).

119 FOLGORE, Il canto dei motori, p. 144.

120 Manifesti, 1914, p. 82 (La scultura futurista 1912).

121 MAZZA, A. Noi. Il nuovo teatro, Milão, 1-10 out 1910, p. 1.

122 SOFFICI, Giornale di bordo, p. 260 (15 dez 1913).

123 MARINETTI, B. Benedetta difende Marinetti. Il Giornale d'Italia, Roma, 11 out 1948.

124 MARINETTI, F. T. Guerra sola igiene del mondo. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia", 1915. p. 5.

125 Essas palavras encontram-se como lema na capa do livro MARINETTI, F. T. Futurismo e Fascismo (Foligno: F. Campitelli, 1924).

126 Manifesti, 1914, p. 160 (Il teatro di varietà 1913).

127 Ib., p. 164.

128 MARINETTI, Le futurisme, p. 116.

129 Manifesti, 1914, p. 13.

130 Relativo a Giovanni Giolitti (1842-1929), político italiano que foi primeiro-ministro de seu país em cinco diferentes mandatos. [N.T.]

131 Introdução não paginada de MARINETTI, F. T. La bataille de Tripoli (26 octobre 1911): vécue et chantée par F. T. Marinetti. Milão: Edizioni Futuriste di "Poesia", 1912. (La Tripoli italiana). O ódio dos futuristas pela democracia é testemunhado, entre outros, por um artigo de Tavolato intitulado "Bestemmmia contro la democrazia". Lacerba, 1 fev 1914, p. 44.

132 Os manifestos políticos encontram-se reunidos em MARINETTI, Futurismo e fascismo.

133 Poesia 1909, n.s 3-6, abril/jul, p. 35 (Il manifesto politico dei futuristi).

134 Cf. a introdução a MARINETTI, La bataille de Tripoli.

135 MARINETTI, Le monoplan du pape, p. 154. Ver esse livro em geral. [N.T.: A expressão francesa possui uma sonoridade original que se perde na tradução para o português: "ces chiens d'Autrichiens".]

136 MARINETTI, Le futurisme, p. 49.

137 Cf. Poesia, abril 1908, p. 2 ss. (Marinetti a Triste).

138 "Mare Nostrum ('nosso mar', em latim) era o nome dado pelos antigos romanos para o Mar Mediterrâneo. Nos anos após a unificação da Itália, em 1861, o termo foi revivido por nacionalistas italianos que acreditavam que o país era o sucessor do Império Romano e devia procurar controlar os territórios que pertenceram a Roma por todo o Mediterrâneo. O termo foi utilizado novamente por Benito Mussolini na propaganda fascista, de maneira similar ao lebensraum de Adolf Hitler." Cf. Mare Nostrum. In: Wikipédia: a enciclopédia livre.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mare_Nostrum>. Acesso em: 06 fev 2015. Referência principal do artigo: LOWE, C. J.; MARZARI, F. Italian Foreign Policy 1870-1940. Londres: Routledge, 2002, p. 34 (ver especialmente a nota 24 deste livro de Lowe e Marzari). [N.T.]

139 MARINETTI, Benedetta. Le Futurisme. Cahiers d'Art. Paris, 1950, p. 10.

140 Prefácio de Marinetti a LUCINI, Revolverate, p. 10.

141 Ib., p. 7.

142 Manifesti, 1914, p. 12 (Uccidiamo il Chiaro di Luna 1909).

143 MARINETTI, Mafarka le futuriste, p. 216.

144 MARINETTI, Le monoplan du pape, p. 52.

145 Cf. Manifesti, 1914, p. 69 ss. (Manifesto della donna futurista 1912).

146 Cf. as descrições que Marinetti faz do lugar-tenente Franchini (p. 25 ss.) e do capitão Piazza (p. 45 ss.) em La bataille de Tripoli.

147 Manifesti, 1914, p. 6.

148 Lacerba, 1 abril 1914, p. 105 (Essas são as palavras com as quais termina "Looping the loop", poema do poeta futurista Bétuda).

149 Manifesti, 1914, p. 6.

150 Manifesti, 1914, p. 13 ("É preciso que os homens eletrizem a cada dia os seus nervos de um orgulho destemido"); p. 57 ("o amor ao perigo e à luta, a coragem ousada"); p. 134 ("amor ao perigo e a atitude de heroísmo quotidiano"), passim. As passagens citadas encontram-se nos manifestos: "Matemos o luar", "Contra a Espanha passadista" e "Destruição da sintaxe".

151 Lacerba, 1 nov 1913, p. 237.

152 MARINETTI, La bataille de Tripoli, p. 10.,

153 MARINETTI, Mafarka le futuriste, p. 213-214. Cf. também p. 18 passim.

154 MARINETTI, "Futurismo e fascismo", p. 27 (Trieste, la nostra bella polveriera).

155 Cf. o prefácio de Marinetti para Revolverate, de Lucini, p. 8.

156 I poeti futuristi, p. 7.

157 Manifesti, 1914, p. 135, p. 168 (Distruzione della sintassi 1913 e Programa político futurista 1913). Nevinson exige em seu manifesto Vital English Art: "O esporte deve ser considerado um elemento essencial na Arte". Cf. Lacerba, 15 jul 1914, p. 210. Gustave Fivé, "parolibriste" francês e fundador do "vivantismo", compôs um poema em palavras em liberdade sobre o tema do esporte. Cf. Lacerba, 1º de feverreiro de 1946, p. 46 (Sports).

158 Ver, sobretudo, MARINETTI, Le futurisme, p. 99; MARINETTI, F. T. La necessita della violenza. L'Internazionale, Parma, 26 jun 1910, p. 3. Trata-se de um extrato da conferência que Marinetti fez em 26 de junho de 1910 na "Bourse des ouvriers" ("Bolsa dos trabalhadores") de Nápoles (Il cittadino eroico, l'abolizione delle polizie e le scuole di coraggio, em MARINETTI, "Futurismo e fascismo", p. 56 ss.).

159 Manifesti, 1914, p. 161 (Il teatro di varietà, 1913).

160 Ib., p. 163.

161 Ver, por exemplo, a introdução de Marinetti (p. 19) a PALAZZESCHI, A. L'incendiario. Milão: Edizioni futuriste di "Poesia", 1910, e o discurso de Marinetti acima mencionado (em Nápoles).

162 MARINETTI, Futurismo e fascismo, p. 73 (trata-se do discurso de Marinetti em Nápoles).

163 Manifesti, 1914, p. 6 (parágrafo 7).

Recebida em 11 de fevereiro de 2015
Revisada em 28 de agosto de 2015
Aceita em 30 de agosto de 2015.

Normas da Publicação

1. Informações gerais

• A OPSIS é uma publicação eletrônica que aceita trabalhos inéditos nacionais e internacionais em formato de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas, traduções e documentos inéditos que podem ser tanto específicos a uma determinada disciplina, quanto interdisciplinares em sua metodologia, teorização e bibliografia;

• Serão aceitos apenas trabalhos inéditos de autoria de doutores/as e doutorandos/as.

• O processo de submissão de artigos é eletrônico por meio da página http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis, onde os/as autores/as deverão se cadastrar na função "autor", seguindo as orientações on-line do sistema SEER (passos um e dois da submissão – "Tutorial para autores"). Os dados de autoria serão retirados do sistema por isso é necessário que os/as autores/ras preencham com exatidão as seguintes informações: Nome completo dos/as autores/as, Filiação institucional (Instituição, Cidade, Estado), Endereço postal para correspondência, Telefone/Fax, e-mail, e uma breve descrição biográfica (máximo 05 linhas);

• Os artigos serão examinados por dois/duas pareceristas, sendo um/a pertencente ao Conselho Editorial e um/a consultor/a ad hoc. Em caso de um dos pareceres ser contrário à publicação, o artigo será encaminhado a um/a terceiro/a parecerista dentre os/as consultores/as ad hoc;

• A avaliação dar-se-á pelo processo de avaliação cega por pares, na qual os/as pareceristas não terão acesso ao nome dos/as autores/as;

• A publicação está condicionada ao atendimento das exigências indicadas pela Comissão Editorial, formuladas com base nos pareceres. A decisão final quanto à publicação da contribuição cabe aos Editores/as de Seção (organizadores do número em questão);

• O nome dos/as autores/as não deverá aparecer no corpo do artigo, para garantir o anonimato no processo de avaliação;

• O/a mesmo/a autor/a não pode publicar em números subsequentes da revista.

2. Diagramação do conteúdo

• O título deverá vir em português, inglês e espanhol (em negrito e centralizado);

• O texto deve ser antecedido por resumos de 100 a 250 palavras em português, inglês e espanhol, utilizando fonte tipo Times New Roman 11, espaço simples. O conteúdo do Resumo deve respeitar as orientações da ABNT-NBR 6028/2011;

• Abaixo dos resumos deverão vir até cinco palavras-chave em português, inglês e espanhol, separadas por ponto e vírgula;

• Os artigos deverão ser digitados no Programa Word for Windows 6.0/7.0/XP/8.0 ou compatível e não devem ultrapassar 6MB, fonte tipo Times New Roman 12, espaço 1.5 (excetuando-se as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações e das tabelas, que devem ser digitados em espaço simples), sem espaçamento entre parágrafos, todas as margens em 3,0 (superior e esquerda) e 2,0 (inferior e direita), formato A4, contendo entre 15 a 20 páginas;

• As notas explicativas deverão ser mantidas o mínimo possível e serem colocadas ao pé da página;

• As citações deverão seguir a conforme NBR 10520/2011 Citações em documentos.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto pelo sistema autor, data e página. Exemplo: (COSTA, 2005, p. 212);

• As citações acima de três linhas, deverão ser colocadas 4 cm à esquerda, tipo de letra 11, e vir acompanhadas da referência, como no exemplo acima;

• Ilustrações devem ser originais ou cópias nítidas passíveis de reprodução e, as fotografias, em branco e preto;

• No caso de inserção de imagens (fotos, gravuras, quadros, etc.), a responsabilidade pelo encaminhamento dos trâmites relativos aos direitos de reprodução será dos(as) autores(as) dos artigos e dos ensaios. A aprovação final do texto dependerá da resolução desses trâmites.

• Todas as citações, documentais e bibliográficas, do texto deverão ser elencadas nas "Referências", em ordem alfabética, com dados completos de acordo com as normas da ABNT • Associação Brasileira de Normas Técnicas, cf. NBR 6023. Ex:

- Livro: COSTA, Cristiane. *Pena de Aluguel*: escritores jornalistas no Brasil – 1904 a 2004. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- Capítulo: ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.) *Fontes Históricas*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155- 202.

- Artigo de periódico: VECCHIONI, Roberto. Poesia e comunicação. OPSIS – Revista do Curso de História/UFG/CAC, Catalão, v. 7, n. 8, p. 203- 216, jan/jun. 2007.

• As normas tipográficas são de responsabilidade dos/as editores/as da OPSIS;

• As resenhas deverão ter título próprio que seja diferente do título do trabalho resenhado.

• As resenhas deverão obedecer às mesmas orientações de submissão e de formatação acima estabelecidas para os artigos

• As resenhas não devem ultrapassar quatro laudas e deverão respeitar os seguintes prazos de publicação das obras resenhadas: dois anos para publicações nacionais e traduções, e três anos para publicações internacionais;

• Os trabalhos submetidos à OPSIS deverão ser revisados por profissional da área antes de enviados para publicação e após alterações realizadas por sugestão do Conselho Editorial, caso houver.

3. Condições contratuais

• Trabalhos já publicados ou sob consideração em qualquer outro periódico ou livro no Brasil ou exterior não serão aceitos para publicação.

• A submissão do artigo à OPSIS implica na autorização para sua publicação;

• A OPSIS retém os direitos autorais das contribuições publicadas em suas páginas. Esses direitos abrangem a publicação da contribuição, em português, em qualquer parte do mundo, incluindo os direitos às renovações, expansões e disseminações da contribuição, bem como outros direitos subsidiários. Os/as autores/as têm permissão para a publicação da contribuição em outro meio, impresso ou digital, em português ou em tradução, desde que os devidos créditos sejam dados à OPSIS.

• A OPSIS é uma publicação eletrônica.

• A posteriori poderão ser feitas alterações nessas normas desde que o Conselho Editorial assim o decida no sentido de acrescentar ou alterar algum item.

• As dúvidas deverão ser encaminhadas para o e-mail: revistaopsis@yahoo.com.br

Rules for publication

Translated by Caius Brandão[*]

1. General Information

• OPSIS is an electronic publication that accepts original works, national and international manuscripts, in the format of papers, essays, reviews, interviews, translations, and documents, which can be specific to a certain field of research and interdisciplinary in its methodology, theorization, and bibliography;

• We accept works from doctors and doctoral candidates only;

• Manuscripts must be sent to OPSIS at the site: http://revistas.ufg.br/index.php/Opsis, where authors must subscribe using the "*autor*" option and following the on-line instructions of the SEER system (steps one and two of submission – "*Tutorial para autores*"). The author's information will be retrieved from this system, that is why it is necessary that they fill in with precision the following fields: *Nome completo dos/as autores/as* (authors' full name); *Filiação institucional – Instituição*, *Cidade*, *Estado* (Institutional affiliation - Institution, City and State); *Endereço postal para correspondência* (Postal address); Telefone/Fax (Telephone/fax); e-mail; and a short biography (maximum of 5 lines);

• Two peer reviewers examine the manuscripts – one from the Editorial Council and the other an *ad-hoc* reviewer. When one reviewer objects the publication, the manuscript is sent to a third peer reviewer among the *ad-hoc* consultants;

• Manuscripts are subjected to double-blind peer review process, in which reviewers do not have access to the authors' names;

• Publication is conditioned to the fulfillment of requirements made by the Editorial Commission, which is formulated according to reviewers' reports. The final decision regarding publication of manuscripts is up to Section Editors (issue organizers);

• The name of authors must not appear in the body of the text, in order to ensure anonymity in the evaluation process;

• Authors will not be allowed to publish in subsequent issues of the journal;

[*]Departament of Scientific Journals at CEGRAF/UFG.
E-mail: caiusbrandao@globo.com

2. Diagramming Content

• The title must be written in Portuguese, English, and Spanish (in bold and centralized);

• Submissions must include an informative 100 - to 250 - word abstract (in Portuguese, English, and Spanish), at the head of the manuscript, using Times New Roman, size 11, single-spaced text. Abstract content should be written in accordance with Brazilian Technical Standards Association – ABNT NBR 6023/2011;

• Below the abstract, the author must include up to five keywords (in Portuguese, English, and Spanish), separated by a semicolon;

• The manuscript should be prepared using Microsoft Word for Windows 6.0/7.0/XP/8.0 or compatible software, and must not exceed 6MB. Authors must write the body of the manuscript using Times New Roman, size 12, 1.5-spaced text (except quotations with over three lines, footnotes, references, illustrations and tables legends, which should be single-spaced) without spacing between paragraphs, all the margins (upper and left-hand) with 3cm and 2cm (lower and right-hand), A4 paper format, and have between 15 to 20 pages.

• Authors should try to avoid footnotes whenever possible;

• Quotations must be in accordance with NBR 10520/2011 – Quotations in Documents;

• Quotations should be placed in the body of the text in accordance to the following standard: author, year, and page number, e.g., (COSTA, 2005, p. 212);

• Quotations with more than three lines must be written with 4cm left-hand-margin, size 11, and be followed by reference as shown above;

• Illustrations must be original or visible copies which can be replicated, and pictures must be in black and white;

• Regarding the use of images (pictures, engravings, paintings, etc.) in manuscripts, the author will be responsible for all legal procedures on copyright-related matters. Final approval for manuscript publication will depend on compliance of such proceedings;

• All references cited in the text must appear in the reference list in alphabetical order, with complete data, according to ABNT – NBR 6023. For example:

- Book: COSTA, Cristiane. *Pena de Aluguel*: escritores jornalistas no Brasil – 1904 a 2004. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- Chapter: ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKU, C.B. (Org.) *Fontes Históricas*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006. P. 155- 202.

- Journal Paper: VECCHIONI, Roberto. Poesia e comunicação. OPSIS – Revista do Curso de História/ UFG/CAC, Catalão, v.7, n. 8, p. 203- 216, jan/jun. 2007.

• OPSIS' editors will determine typographical norms;

• Reviews should have their own titles distinct from titles of reviewed works.

• Reviews should comply with the same submission and diagramming norms as described above;

• Reviews must have the maximum of four pages and comply with the following publication deadlines of reviewed works: two years for national publications and translations, and three years for international publications.

• Manuscripts submitted to OPSIS will be edited by professionals from the field before it is sent for publication and after the changes suggested by the Editorial Council when it is the case.

3. Contractual Conditions

• Manuscripts already published or under consideration for publication by any other journal or book from Brazil or abroad will not be accepted for publication;

• The manuscript submission to OPISIS implies the authorization of the author for its publication;

• OPSIS holds the copyright to all the works published in its pages. This right encompasses the manuscript publication in Portuguese, in any country, including the right to renewal, expansion, and dissemination of the work, as well as other subsidiary rights. The authors have the permission to publish the same work in other media, digital or printed, in Portuguese or in translated versions, provided that due credit is given to OPSIS;

• OPSIS is an electronic publication;

• The Editorial Council holds the right to make future changes to the norms listed herein;

• All questions should be sent to the following e-mail address: revistaopsis@yahoo.com.br

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
Unidade Acadêmica Especial História e Ciências Sociais.

Av. Dr. Lamartine P. de Avelar, 1120, Setor Universitário.
Caixa Postal 536 Catalão, GO. CEP: 75704-220

Fone: (62) 3441-5309 | E-mail: revistaopsis@yahoo.com.br

www.revistas.ufg.br/index.php/opsis