



Acacia Kuenzer
(org.)

ENSINO MÉDIO

Construindo uma proposta
para os que vivem do trabalho

5ª edição

 **CORTEZ**
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem
do trabalho / Acacia Zeneida Kuenzer (org.). – 5. ed. –
São Paulo : Cortez, 2007.

Vários autores.
ISBN 978-85-249-0767-8

1. Educação – Mato Grosso 2. Educação e Estado – Mato
Grosso 3. Educação profissional – Mato Grosso. 4. Ensino
médio – Mato Grosso I. Kuenzer, Acacia Zeneida.

00-4752

CDD-373.8172

Índices para catálogo sistemático:

1. Mato Grosso : Ensino médio : Educação 373.8172

demais campos do conhecimento humano, possibilitando dinamizar seu próprio movimento e o movimento paulatino dos diversos saberes. A Filosofia difere, inclusive das ciências humanas, na medida em que não estabelece discursos limitados a fatos e coisas, ao contrário, busca relacionar convergências e divergências, concepções teóricas e fatos históricos evidenciando questões e desafios que são suscitados pelas mudanças de valores e paradigmas sociais.

Numa análise ainda preliminar é possível concluir que a qualidade do ensino de Filosofia não depende apenas da articulação dos conteúdos com a realidade vivenciada pelo aluno, ou da definição da linha epistemológica seguida pelo professor, ou da organização curricular e do programa voltados para a história da Filosofia ou eixos temáticos, mas também de procedimentos metodológicos adequados e instrumentos avaliativos compatíveis com o nível de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo, Cortez, 1985.
- FAVARETTO, Celso. *Filosofia no ensino médio: Competências e habilidades. A área de ensino ciências humanas e suas tecnologias*. SEED/PR, 1997.
- _____. Notas sobre o ensino da filosofia. In: *Filosofia e seu ensino*. São Paulo, Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. e org. Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1993.
- LEBRUN, G. Por que Filosofia? In: *Estudos CEBRAP*, nº 15, jan./mar. 1976, p. 148-253.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3ª ed. Trad. Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa, Editora Presença, [s.d.]. vol. I.
- _____. *Textos*. São Paulo, Edições Sociais, 1975. vol. I.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1985.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *O ensino da filosofia: algumas notas sobre seus desafios atuais*. São Paulo, 1998. (Mimeo.)
- _____. *Proposta de um universo temático para investigação em filosofia da educação: as implicações da historicidade*. Florianópolis, Perspectiva, [s.d.], nº 19, p. 148-253.
- _____. *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1994.

HISTÓRIA

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt

Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos desafios a ser enfrentados no ensino de História, atualmente, é o de oferecer, a professores e alunos, condições para uma prática de ensino que possibilite a aquisição de elementos fundamentais para uma visão crítica da realidade em que vivem. A perspectiva de uma visão crítica não exclui, pela sua própria natureza, a necessidade de que a educação histórica instrumentalize para uma participação consciente e ativa na realidade local, nacional e mundial. Nesse sentido, Jetté afirma que

"A História deve permitir ao indivíduo tomar as suas distâncias em relação ao presente, situar a sua época em relação às mudanças e conduzir a uma verdadeira prudência e a uma distinção entre o que depende do hábito, da tradição, dos preconceitos, e o que corresponde a valores reais. Nesse sentido a História possui uma função moral: não, naturalmente, que deva servir para ilustrar princípios ou doutrinas, mas no sentido de que todo o conhecimento conduz, quer se queira quer não, a atos" (Jetté, 1976, p. 63-64).

Assim, provocar a ruptura com o ensino tradicional de História é um desejo expresso pela maioria dos professores de História que, com suas experiências individuais ou coletivas nas salas de aula, vêm realizando contribuições nesse sentido. Além disso, trata-se também de um objetivo proposto em sucessivos debates, discussões e propostas curriculares, bem como em publicações e encontros nacionais e internacionais.

Mas o que se pode entender por um ensino tradicional de História e quais seriam os principais elementos de sua ruptura?

Há um consenso já estabelecido de que este ensino chamado tradicional se consolidou gradativamente em nosso país, a partir das primeiras propostas curriculares de História. Vide, por exemplo, o ensino desta disciplina nos programas de História do Brasil da escola secundária brasileira (Abud, 1998), cujo momento fundador remonta à criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, atravessando as sucessivas reformas educacionais, como a Reforma Rocha Vaz, 1925; Reforma Francisco Campos, 1931; Reforma Gustavo Capanema, 1942.

As Leis nº 4.024, de 1961, e 5.692 de 1971 não alteraram substancialmente a perspectiva historiográfica dos currículos e programas escolares, sendo que,

esta última, erigida no bojo da conjuntura da ditadura militar, trouxe graves problemas para o ensino de História, com a implantação dos Estudos Sociais no 1º grau e com a diminuição substantiva da carga horária da disciplina no Ensino Médio. Esse grau de ensino era, segundo o Parecer nº 853/1971 que fixava o Núcleo Comum do currículo para as escolas brasileiras, o único espaço reservado para o ensino de História. No entanto, muitos cursos de 2º grau, sequer, tinham, em sua grade horária, um horário para que tal acontecesse. Na melhor das hipóteses, todo o conteúdo de História era visto no 1º ano do segundo grau, com uma carga horária de 2 horas semanais.

Numa perspectiva historiográfica, o ensino tradicional de História é herdeiro do século XIX. Assim, caracteriza-se por reproduzir uma visão factual, desarticulada e fragmentada do social, em que caberia à História apenas o estudo do passado por meio de um conhecimento despolitizado e intelectualizado, do qual o professor participa como transmissor e vulgarizador, e o educando como mero receptor passivo. Essa perspectiva é ainda muito real em nossos dias.

De modo geral, o ensino tradicional de História vem provocando o desinteresse por parte dos jovens alunos, quando lhe são apresentados um amontoado de fatos históricos destinados a ser memorizados sem que saibam para que e sem significado. Esse ensino exclui a possibilidade de compreensão da globalidade do real, dificultando o estabelecimento de relações entre a história estudada e a história vivida no presente.

O ensino de Estudos Sociais tem como referência debates que ocorreram entre os educadores brasileiros, cuja preocupação era instituir um ensino do conhecimento relativo à área das Ciências Humanas mais moderno e ativo. A tradição dos "Social Studies" localiza-se em reformas realizadas na educação norte-americana, na década de 1930, constitutiva da política do "New Deal" pós crise de 1929. O objetivo principal era oferecer um ensino nesse campo do conhecimento que rejeitasse informações inúteis, fosse mais pragmático, mais presentista e mais relacionado com os interesses dos próprios alunos. Autores como o educador norte-americano John Dewey elaboraram propostas para o ensino de História nessa perspectiva. No Brasil, essa influência delimitou-se basicamente após a década de 1950 e oficialmente com a Lei nº 5.692/1971. Nesta lei, introduziu-se o chamado currículo por círculos concêntricos, quando a criança começava a estudar a família e a escola na 1ª série, até atingir os conhecimentos relativos ao seu Estado, na 4ª série. Nessa fase da escolarização falava-se também no currículo por atividades, com o ensino de Integração Social, em que os conteúdos eram menos importantes que atividades propostas pelos professores. De 5ª a 8ª série, propunha-se os Estudos Sociais, integrando conteúdos de História e Geografia que seriam ministrados pelos mesmos professores (Schmidt, 1985).

No Brasil, a formalização do ensino de Estudos Sociais trouxe deformações, tanto na formação dos professores, com as chamadas Licenciaturas Curtas, de dois anos, como na banalização e vulgarização do conteúdo e do método de ensino. Esses fatores foram agravados devido ao período histórico em que vigorou essa proposta, particularmente entre 1971 a 1984, fase da ditadura militar em nosso país.

Da década de 1960 à década de 1980, em que pese o fato de nas Universidades estarem sendo discutidas e difundidas novas questões, objetos e problemáticas da História, bem como a popularização das novas correntes historiográficas contemporâneas, nas escolas predominava o ensino de História numa perspectiva metodológica e teórica bem tradicional.

Nesse sentido, que elementos seriam constitutivos de uma ruptura com o ensino tradicional de História?

A seleção de elementos que podem contribuir para uma ruptura com o ensino tradicional de História, deve partir de alguns pressupostos, dos quais destacam-se:

- 1. À perspectiva de uma história linear, evolutiva, contrapõe-se a do tratamento do ensino de História como processo, em que os sujeitos são apreendidos a partir da compreensão do diálogo entre o ser social e a consciência social (Thompson, 1981). Isso significa que, ao ser selecionados temas ou conteúdos a ser estudados, estes devem privilegiar a análise da experiência humana e a compreensão das mudanças ou transformações que ocorreram na sociedade, ao longo do tempo, destacando-se, sempre que possível, a análise das superações dialéticas.
- 2. Ao entendimento da História como uma sucessão de fatos isolados e fragmentados, propõe-se a seleção de temas que possibilitem a apreensão da realidade na sua totalidade, de forma dinâmica e contraditória.
- 3. À idéia da História como estudo do passado, contrapõe-se o entendimento de que o passado não tem validade por ele mesmo. Sendo assim, professores e alunos devem subassumir um compromisso com o seu tempo, tomando sempre o seu presente como ponto de partida para a busca e a compreensão do conhecimento histórico.
- 4. A um ensino de História pautado na memorização de fatos sem significado para o jovem e para o seu coletivo, busca-se uma proposta e uma prática de ensino que o instrumentalize na compreensão e interpretação da realidade social, contribuindo para a construção de sua identidade como sujeito da história.

Dos pressupostos enunciados decorrem algumas orientações que podem nortear:

- a orientação na seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados no ensino;
- a proposta dos conteúdos propriamente dita;
- o tratamento a ser dado aos conteúdos selecionados.

2. SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos selecionados devem procurar superar uma organização baseada estritamente em conteúdos fixos ou seqüências obrigatórias, caminhando na direção de eixos temáticos levantados a partir da realidade social presente, vinculado à realidade social dos alunos e articulado ao universo das relações sociais. Nesse sentido, eixos temáticos podem ser entendidos, não só como a definição de questões articuladoras da análise do real, como também o entendimento de que essas questões reportam-se a vários assuntos que guardam unidade entre si a partir de uma identidade que lhes é própria.

Os eixos temáticos selecionados devem ser mediadores da análise de determinadas questões, inscrevendo-as na história geral das sociedades. Essa mediação permite um ir e vir entre o passado e o presente, entre o local, o regional, o nacional e o universal, dando condições para a superação da tradicional perspectiva linear da história, bem como para a superação da divisão "geográfica" da História, quando se estuda, num momento a história local e, em outro, a história nacional ou geral.

Ora, a relação com o passado tem como referência a inserção dos alunos no presente, é a partir dele que os eixos temáticos deverão ser abordados. Nesse sentido, o objeto do conhecimento histórico é a contemporaneidade, isto é, o tempo do capitalismo, que deve ser abordado numa perspectiva problematizadora, fazendo uma articulação entre a história vivida pelos alunos e professores e o próprio tempo histórico da sociedade que é objeto de estudo.

Ademais, os eixos temáticos devem permitir que, a partir de uma questão fundamental, alunos e professores possam estabelecer relações entre diferentes tempos e espaços históricos.

Assim, por exemplo, a história local torna-se não um conteúdo a ser ensinado, desarticulado da globalidade histórica, mas fará parte do tratamento metodológico a ser dado a determinados assuntos ou questões constitutivas dos eixos temáticos.

Tomar o tempo do capitalismo como objeto de estudo, numa perspectiva processual em que os sujeitos têm voz, implica privilegiar determinados eixos temáticos particularmente reveladores do dinamismo e das contradições desse modo de produção. Assim, sugere-se a articulação das questões em torno dos seguintes eixos temáticos:

1. *Terra e poder* — Trata-se de enfatizar, predominantemente, o estudo dos problemas relacionados às tensões que envolvem a propriedade da terra, às políticas governamentais em relação a esse tema, ao estudo das relações de dominação e subordinação.

2. *Industrialização, urbanização e trabalho* — Aqui, os eixos temáticos devem procurar articular as relações entre a constituição do mundo do trabalho,

da fábrica, os processos de urbanização, seu impacto nas relações sociais em sua dimensão individual e coletiva.

3. *Movimentos sociais e populacionais* — Uma das questões fundamentais da contemporaneidade diz respeito aos estudos dos movimentos de resistência e aos movimentos migratórios, particularmente no que se refere a determinados contextos históricos.

4. *Cultura (Gênero, etnia, religiosidade) e cidadania* — As relações entre as novas formas de produzir, distribuir e consumir cultura com a construção da consciência e do modo de vida, são temas recentes da historiografia, bem como a necessidade de se estudar as relações entre etnia e religiosidade. A construção desse conhecimento histórico sob a forma de saber escolar é um desafio que deve ser levado em conta pelas novas propostas curriculares, dada a sua importância para a compreensão da contemporaneidade.

Com relação ao tratamento a ser dado aos conteúdos dos eixos temáticos, propõe-se que a experiência do aluno seja o ponto de partida essencial. Entende-se a experiência

"como a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento" (Thompson, 1981, p. 15).

Nesse sentido, a experiência do aluno é um aspecto fundamental na abordagem metodológica dos conteúdos, firmando-se como elemento articulador entre o conhecimento particular e universal, entre o absoluto e o relativo, entre o passado, o presente e o futuro histórico.

Assim, a experiência do aluno será a perspectiva norteadora no ensino de História, permeando todo o procedimento histórico relacionado ao ensino. Esse procedimento histórico comporta a transposição ao ensino de História de alguns elementos que fazem parte da própria construção do conhecimento histórico, ou seja: a explicação histórica, a construção de conceitos históricos, o trabalho com as temporalidades históricas e o uso escolar do documento histórico. Fazem parte ainda, dessa transposição, o uso e a apropriação das novas tecnologias da informação e de seus produtos.

Para que o ensino de História adquira, segundo Snyders (1995), "o cheiro bom do frescor" é preciso que se assumam definitivamente os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Seria uma das maneiras de se contribuir para que os educandos se tornem conhecedores de sua própria história e da pluralidade de histórias presentes e passadas, aprendendo a realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual,

"além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos de cada um, no presente e no passado" (Schmidt, 1998, p. 65).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma das questões fundamentais que tem norteado a produção do conhecimento histórico é a de que o fato histórico não é uma verdade dada, pronta e acabada, mas algo que é também construído pelo historiador. Assim, articular historicamente o passado, não significa conhecê-lo ou recuperá-lo como ele de fato foi⁷. A reconstrução do passado, por alguém, pode ser considerada um ato de cultura pois, ao fazê-lo, é necessário selecionar períodos e acontecimentos. É preciso eleger certos fragmentos ou ruínas do passado e organizá-los segundo determinados valores, ideais e procedimentos históricos, com o objetivo de reconstituir fatos e vidas. No ensino de História, esse princípio significa uma constatação definitiva de que não se pode ensinar a História como um passado real, pronto e acabado. Significa também que não existe só uma história verdadeira e definitiva mas que, ao contrário, o conhecimento histórico é também uma construção de alunos e professores. A partir desse pressuposto, o primeiro passo na transposição didática do conhecimento histórico em saber histórico escolar é a problematização.

3.1. Problematização

O que é problematizar?

No ensino de História, problematizar é construir uma problemática acerca do passado, a partir de um objeto de estudo, tendo como referência o cotidiano e a realidade presente daqueles que vivem a História, bem como as questões postas pelos historiadores. Cada objeto permite a construção de várias problemáticas. O importante é adquirir o hábito de colocar questões a respeito do presente e do passado. Quando se pergunta. Por quê? Como? Onde? Quando?, não significa a construção de problemáticas. É preciso ir além, levando hipóteses acerca do conteúdo estudado, incitando o aluno a buscar um caminho para reconstruir o percurso do conhecimento sobre o passado e o presente.

Nesse sentido, a problematização dos conteúdos é uma forma introdutória de se planejar e organizar a prática de ensino, e tem o objetivo precípuo de colocar questões, indicar caminhos para serem percorridos. Assim, problematizar um objeto ou um conteúdo é colocar ou se colocar um certo número de questões ou possibilidades de análises a seu respeito.

7. Benjamin, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

É importante não confundir a problematização enquanto um procedimento metodológico que possibilita recortes e abrangências ao conteúdo a ser estudado, com a problematização que pode ser usada como uma estratégia para se trabalhar textos, documentos etc.

Muitas vezes, as questões apresentadas referem-se ao próprio conhecimento prévio dos alunos, à sua cultura experiencial, às representações que eles construíram acerca do conteúdo que está sendo estudado, à memória histórica que eles possuem. Ao mesmo tempo, é importante entender que a História é, em si mesma, uma ciência problemática, pois ela se coloca algumas questões que consegue resolver e outras que não consegue.

Para exemplificar o procedimento da problematização, foi selecionado o conteúdo "Índio", que pode ser trabalhado em várias séries da escola fundamental ou média. Em primeiro lugar, é importante fazer a relação do conteúdo com os eixos temáticos propostos, para que ele seja abordado a partir de uma contextualização contemporânea. Esse passo percorre todos os momentos do procedimento histórico em sala de aula.

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDO: ÍNDIO	ITEM 1 PROBLEMATIZAÇÃO
Terra, poder, industrialização, urbanização, trabalho, cultura, cidadania.	A visão da condição indígena na poesia de Carlos Drummond de Andrade pode ser ponto de referência para o levantamento de questões relativas ao presente e ao passado destes povos.	A partir da poesia de Drummond podem ser levantadas hipóteses articuladas aos eixos temáticos propostos. É interessante que estas hipóteses sejam construídas a partir das interferências dos alunos.

Documento para problematização do conteúdo Índio:

"Homens esquecidos do arco-e-flecha
deixam-se consumir em nome
da integração que desintegra
a raiz do ser e do viver
(...) Noel, tu o disseste:
a civilização que sacrifica povos
e culturas antiquíssimas
é uma farsa moral."

*deixam-se
consumir
em nome
da integração*

Em sua opinião, que reflexões podem ser feitas sobre a questão indígena, a partir dessa poesia de Drummond?

3.2. Ensinar História a partir da experiência do aluno

A importância de se tomar a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com o ensino de História pode ser justificado, principalmente, em razão dos seguintes pontos:

- do ponto de vista das correntes historiográficas contemporâneas há um consenso de que a História é feita por todos os homens e precisa ser recuperada em sua multiplicidade e multilinearidade;

- do ponto de vista didático-pedagógico existe a compreensão de que uma aprendizagem relevante por parte do aluno pressupõe o trabalho com o conhecimento principalmente em duas direções: que o conteúdo tem de ser trabalhado a partir da cultura experiencial do aluno e que há necessidade de se criar na sala de aula um espaço de conhecimento compartilhado.

A renovação historiográfica repercute no ensino de História, na medida em que ensinar História significa, sobretudo, fazer com que o aluno se veja como participante do processo histórico. Essa compreensão, de um lado, significa fazê-lo entender que a sua história é resultado de um movimento dinâmico e processual da história da humanidade e, de outro, fazê-lo compreender que ele também faz a história.

Assim, ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com a história do aluno, no sentido de resgatar a sua experiência individual e coletiva, isto é, dos seus grupos de convívio e do segmento social a que pertence, articulando-as com o conteúdo estudado. Como afirma Thompson (1981, p. 15-17) a experiência "compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou muitas repetições do mesmo tipo de conhecimento (...) a experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis". Essa perspectiva remete, também, à idéia de que uma das funções do ensino de História é também fazer com que alunos e professores, a partir do diálogo entre presente e passado, possam identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a relação entre o conhecimento histórico a ser ensinado e a cultura experiencial do aluno deve "desenvolver num processo de negociação de significados" (Perez Gomez, 1998, p. 61). Partindo do pressuposto de que a aquisição do conhecimento "acadêmico" deve ser um processo de reconstrução e não de mera transmissão e justaposição, Perez Gomez (1998) entende que é necessário superar a forma habitual na prática docente, em que o ato de ensinar toma a disciplina como referência e tenta aproximá-la, de forma mais ou menos motivadora, dos alunos. Outra perspectiva a ser superada, em sua opinião, é aquela que se detém exclusivamente na experiência do aluno e no pressuposto de sua aprendizagem espontânea.

Trata-se de buscar uma alternativa que produza um relacionamento entre os dois extremos. Isso significa, diz ele, "Utilizar a potencialidade explicativa das disciplinas e da cultura pública para, mediante um processo de diálogo e negociação, provocar a reconstrução das pré-concepções do aluno a partir do conhecimento do seu estado de desenvolvimento, suas preocupações e propósitos" (1998, p. 62). Tal entendimento é tão ou mais importante na sociedade contemporânea, pois os diversos processos informais de transmissão de informações e conhecimentos não têm por finalidade o desenvolvimento do aluno nem a sua autonomia intelectual, produzindo um "Déficit na sua capacidade de pensar, de organizar racionalmente os fragmentos de informação, de buscar sentido, de modo que os esquemas de significados que vai consolidando lhe sirvam de instrumentos intelectuais para analisar a realidade, mais além das impressões empíricas da configuração superficial, para ignorar o sentido tácito, a complexidade que sustenta as aparências" (Ibid, 63).

A efetivação desse princípio implica o assentimento da necessidade de se criar na aula um espaço de conhecimento compartilhado, pois as pesquisas já indicam que a aprendizagem não é resultado meramente da relação professor/aluno, individualmente, mas ela se realiza dentro de um coletivo que possui suas próprias necessidades e vivências culturais peculiares. Nesse espaço, "a função do professor será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum (...) facilitar a participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa (que enriqueçam o debate) e provocar a reflexão sobre as próprias trocas e suas consequências para o conhecimento e para a ação" (Ibid, p. 64-65).

Como se pode observar, a categoria da experiência pode ser o referencial metodológico para a construção da vivência da transposição didática, além de articuladora da relação pedagógica em sala de aula. Tomá-la como ponto de partida pode significar a produção da sala de aula enquanto espaço de comunicação e troca, trazendo, para alunos e professores, a possibilidade de se verem como produtores do conhecimento histórico, bem como agentes de transformação da realidade em que vivem.

É importante observar que o registro da experiência do aluno ganha e amplia em significado, se comparado ao registro da experiência coletiva de outros grupos, segmentos sociais e sociedades.

3.3. História local e ensino de História

O debate historiográfico acerca da História local tem sido permeado de inúmeras questões. Entre elas, destaca-se a problemática da definição e abrangência do próprio conceito.

Nesse sentido, segundo Goubert (1988), o LOCAL não se aplica a um grande porto ou a uma grande capital, nem mesmo a uma área geográfica que não seja maior do que uma unidade provincial. Para esse autor, do século XVIII até início do século XX, a vida local era a referência para as pessoas, determinada pelo tempo de caminhada de um dia — em média 10 a 15 quilômetros, ou um dia de cavalgada. Nesse espaço, havia em comum as mesmas leis, idênticas práticas culturais (métodos de cultivo de solo, tipos de sementes e ferramentas, épocas de plantio etc.); regras senhoriais iguais, mesma área judiciária e administrativa, além de crenças religiosas similares. Em seu cotidiano, praticamente as pessoas não ultrapassavam as fronteiras; havia quase sempre a presença do padre, do juiz, o senhor de terras, o tabelião, o mercado comuns. Todos se sentiam primeiro como cidadãos de suas cidades e províncias natais e só posteriormente como de seus países.

Até o início do século XX, diz Goubert, proliferaram obras de História local, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais que não eram historiadores. Isso provocou críticas e um certo descaso por esse tipo de história, que privilegia, principalmente, os aspectos históricos-políticos. Hoje em dia, “a volta à História local origina-se de um novo interesse pela história social — ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam — pela história dos grupos humanos algumas vezes denominados ordens, classes, estados” (Goubert, 1988, p. 73).

A valorização da História local em algumas produções historiográficas tem levado a uma supervalorização dessa perspectiva nas propostas curriculares

nacionais⁸, constituindo um dos “novos ídolos” do ensino de História (Romero, 1998).

Algumas ilusões estariam alimentando a construção desse “novo ídolo”, como a idéia de que a realidade imediata é útil e importante para a motivação do conhecimento e atua eficazmente como motivadora de problematizações. Essa questão advém muito mais de elaborações do senso comum e da transposição mecânica de teorias da aprendizagem, do que de reflexões mais científicas.

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação — os problemas culturais e políticos da fronteira argentino-brasileira, não se explicam pela história de Corrientes ou de Foz do Iguaçu, mas pela relação entre os dois países e pelo processo mais vasto de colonização e de expansão do mundo ocidental na América. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicador da construção de identidades, não se pode esquecer que, no processo de mundialização que se vive, é absolutamente indispensável que a construção de identidades tenha marcos de referência relacionais que devem ser conhecidos e situados: o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (Romero, 1998, p. 49-50).

Essas questões são indiciárias de que, enquanto definição curricular para o ensino de História, a História local traz uma maneira de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções bastante problemáticas. Tal ordem de questões agravar-se-á ainda mais, se atentar-se para a existência de perigos, como o anacronismo — desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas —, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido.

Enquanto elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História local pode ser vista como uma *Estratégia Pedagógica* (Ossana, 1994). Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas, sua vivência cultural, com a possibilidade de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do

8. Veja-se, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997 e 1998) e médio (1999), propostos pelo governo brasileiro, em que as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são enfaticamente indicadas como renovadoras para o ensino de História e salutares para o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos.

conhecimento. Entre suas possibilidades ressaltadas por Ossana (1994), destacam-se:

a) O trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da história, podendo compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de história em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele — próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais.

b) Esse trabalho possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares; buscar informações nos arquivos; reperguntar-se sobre o sentido das coisas.

c) Pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise: econômico, político, social, cultural, pois no âmbito mais reduzido, sua abordagem fica mais clara, as diferenças de ritmos, sua articulação e desarticulação ficam mais acentuadas, além da especificidade de o vocabulário de cada um deles se explicitar melhor.

d) O trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos, das permanências.

Ainda segundo Ossana (1994), o trabalho com a História local no ensino de História pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. O local ou o regional, instituídos como objetos de estudo, podem ser contrastados com outros âmbitos e indicar a pluralidade em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de uma história ou mais de um eixo na própria história do lugar ou na possibilidade de se ver outras histórias micro, partes, todas elas, de alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, que reconheça suas particularidades.

Esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ele favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos como elemento constitutivo da realidade histórica, que deve ser analisado e retrabalhado, com o objetivo de convertê-las em conhecimento histórico, em autoconhecimento. "Desta maneira, podem inserir-se, a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional" (Ossana, 1994).

Enquanto *estratégia pedagógica*, o trabalho com a História local, indica algumas possibilidades. Nesse caso, Manique e Proença (1994) propõem o desenvolvimento de atividades de exploração de Arquivos Locais, de Patrimônio, de Estatuária, de Toponímia e de Imprensa Local.

3.5. História oral e ensino de História

Um outro ponto importante da transposição didática refere-se à articulação das histórias individuais dos alunos com a história coletiva dos grupos, classes, sociedades. O entendimento de que a história é feita por todos, isto é, de que todos os homens são sujeitos da história, é consenso entre a maioria das correntes historiográficas contemporâneas.

Assim, o ensino de História deve fazer com que o aluno se veja como partícipe do processo histórico. Essa compreensão, de um lado, deve fazê-lo entender que a sua história individual é resultado de um movimento processual e, de outro, compreender que ele também faz a história. Nesse caso, um item importante do ensino de História é o momento em que o aluno registra sua própria história, de seu grupo familiar, do segmento social a que pertence, articulando-a com o conteúdo ou o objeto estudado. Um outro item refere-se ao momento em que alunos e professores, a partir do diálogo com o passado e o presente, identifiquem as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem. Ademais, o registro da história do aluno possibilita o desenvolvimento de habilidades ligadas à identificação de fontes históricas e à seleção de informações.

Assim, o registro da experiência histórica do aluno ganha significação se comparado ao registro da história ou experiência coletiva, de outros grupos, segmentos sociais, sociedades, civilizações. Nesse sentido, segundo Citron (1990), o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única.

Esse princípio coloca uma questão que pode ser melhor respondida ao se propor um trabalho com a oralidade e que aponta algumas indagações como "existe o que poderíamos chamar de História Oral, com um produto historiográfico diferenciado e alternativo à história realizada exclusivamente com fontes escritas? Em nossa opinião, a resposta é negativa. Aceitando essa tese, a próxima pergunta pode ser: utilizar fontes orais nos permite escrever outro tipo de história mais completo, mais rico e complexo? Nesse caso, nossa resposta é positiva" (Garrido, 1993, p. 33).

Assim, o trabalho com história oral diz respeito, sobretudo, a uma metodologia de pesquisa que se baseia em fontes orais. Essas fontes registram a experiência vivida ou o depoimento de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade. De modo geral, elas se dividem em histórias orais de vida, relatos orais de vida ou depoimentos orais.

A história oral de vida constitui tipos de relatos de narradores acerca de sua própria existência, através dos quais pode-se conhecer suas relações com o seu grupo de pertencimento, de profissão, de classe, da sociedade na qual vive. Os relatos orais de vida permitem ao pesquisador direcionar as narrativas que são construídas pelos entrevistados.

Outra modalidade são os depoimentos orais, próprios para se obter dados informativos e factuais, bem como testemunhos de entrevistados sobre determinadas situações. O pesquisador deve orientar a entrevista no sentido de buscar referências objetivas sobre os acontecimentos pesquisados.

A forma mais comum utilizada na coleta de dados orais é a entrevista que pode ser captada por meio de gravações em fitas ou transcrições por escrito. Outras questões metodológicas dizem respeito ao universo da amostra, o tipo de entrevista que se deve usar em cada caso (questionário estruturado, semi-estruturado, entrevista aberta), a atitude do entrevistador, o lugar onde pode-se fazer a entrevista e o trabalho de análise e reflexão acerca do conteúdo.

A opção pelo trabalho com a oralidade no ensino de História deve levar em consideração a reflexão que acompanha todo o processo e não somente como um fato *a posteriori* do trabalho, bem como a importância desta como uma fonte diferenciada, particularmente para o ensino da História local.

Algumas perspectivas do trabalho com história oral têm levado ao entendimento de que o trabalho com fontes orais se constituiria numa reação às explicações globalizantes, apoiadas somente em documentos escritos. Trata-se de um mito porque se estaria, neste caso, "confundindo as técnicas utilizadas com objetos a serem analisados" (Janotti/Rosa, 1993, p. 8). Um caminho poderia ser trabalhar os depoimentos pessoais a partir da escolha de temas comuns consultados em diferentes fontes, procurando trabalhar os conteúdos cotidianos sem desvinculá-los das categorias mais amplas da estrutura social e política. Ou seja, evitando-se a chamada "História em Migalhas" (Dosse, 1992), mas articulando as experiências daqueles que, graças a determinadas interpretações históricas, estão desarticulados, foram deixados de lado pelo chamado ensino tradicional da História que não privilegiava a história de muitos que ajudaram a fazer a história.

Outro mito é o de que, ao dar voz ao outro, principalmente àqueles considerados excluídos da história, aos vencidos, a história oral poderia permitir ao historiador a abdicação de sua própria voz, abrindo espaço para a redenção do

outro. No entanto, em hipótese alguma, o historiador deixa de comandar o processo de produção do saber histórico, ao selecionar os depoentes, recortar temas, reescrever falas e construir a explicação histórica a partir do que recolheu.

Tratadas enquanto "arquivos da palavra" (Garrido, 1993, p. 37) as fontes orais apresentam limites e possibilidades.

Um dos cuidados principais a se tomar em relação ao trabalho com depoimentos orais é o de se levar em consideração o fato de que, ao rememorar, ao contar suas experiências e emitir suas opiniões, ao conferir sentido ao real, o depoente narra histórias de vida que, necessariamente, não esclarecem os fatos passados, mas são interpretações atuais deles.

Nesse sentido, pode-se conhecer como alguém ou algum grupo vivenciou determinados acontecimentos do passado, resgatando a sua subjetividade, sem confundir-la com fatos objetivos. O trabalho com outras fontes e a comparação das diferentes fontes orais, sem contudo adotar a perspectiva da complementariedade, mas adotando-se uma perspectiva dialetizante — ou a interlocução entre as diversas fontes documentais — são fundamentais nesse caso.

No domínio da produção historiográfica, algumas tendências analíticas se destacam, sejam isoladamente, sejam entrelaçadas:

- a culturalista — que procura resgatar, via oralidade, aspectos da cultura popular e da vida cotidiana;
- a sociológica — explora temas relacionados a mudanças sociais e determinações de classe;
- a epistemológica — propõe criar uma nova epistemologia do saber histórico, considerando os depoimentos individuais como um tipo de saber histórico que justifica a si mesmo;
- a heurística-histórica — que considera os depoimentos orais como documentos que podem ser tomados de forma comparativa com outras evidências.

Assim, o ensino de História, ao explorar os depoimentos orais, adotando elementos metodológicos da história oral, pode facilitar o que se chama de "Trabalho de Memória". Esse processo comporta dois momentos: no primeiro, trata-se de inventariar ou investigar com todos os meios disponíveis, principalmente a oralidade, o conjunto de traços que servirão de referenciais. No segundo, é necessário "construir uma arquitetura representando este passado: caderno individual ou coletivo, cartaz, jornal, montagem audiovisual, exposição... a fim de que, pela criação pessoal, o inventário do passado se constitua em memória por uma apropriação significativa, divertida ou grave" (Citron, 1990, p. 122).

A transposição ou recriação dessa metodologia no ensino pode ser feita, segundo Sitton/Mehaffy/Davis Jr. (1995), por meio de projetos como: autobiografias orais, entrevistas com pessoas da comunidade, história oral da localidade, livro de recordações, investigação das origens dos nomes dos espaços locais, história oral da escola, história oral das construções locais, história oral com pessoas idosas da localidade, história oral com pessoas idosas a partir de uma temática, história oral com pessoas idosas com vistas à recuperação da cronologia, história oral do próprio estudante, história oral com pessoas originais que vivem na localidade, história oral de famílias (genealogias familiares, arquivos familiares, história oral e fotografias históricas, história oral da indústria local, história oral das mulheres, dos migrantes e imigrantes, história oral de um acontecimento local importante.

Ainda no âmbito escolar, várias modalidades de pesquisa se apresentam, como:

- aquelas centradas mais na pesquisa etnográfica: elaboração de histórias de vida de pessoas pouco familiarizadas com a cultura escrita; recolha de tradições orais (etnotextos ou ditados, histórias, orações, mezinhas, canções, receitas culinárias, etc.); caracterização de atividades tradicionais (artesanato, técnicas de trabalho etc.); abordagem das práticas de vida cotidiana (alimentação, vestuário, lazer, espaços de sociabilidade etc.);

- aquelas que abordam a especificidade da integração do individual: na história local ou regional; na história social (associativa, sindical, ciclos de vida, classes sociais etc.); na história institucional ou política (personalidades, empresas, etc.); na história econômica (produção, circulação e consumo de mercadorias); na história das mentalidades, das idéias, da arte etc.

Essas modalidades de pesquisa coadunam-se, particularmente, com uma pluralidade de objetos a serem estudados, entre os quais podem ser citados:

- as práticas materiais (histórias de livros e leituras, de brinquedos, dos jogos, das festividades, das formas de entretenimentos, de castigos etc.);

- os comportamentos (atitudes perante o nascimento e a morte, o namoro, o casamento, o papel da mulher, o significado da infância);

- as profissões (que desapareceram ou que estão em vias de desaparecimento ou de transformações radicais, como oleiros, pescadores, sapateiros etc.);

- as crenças ou representações sobre a morte, as superstições, os amuletos e devoções, a educação escolar, a família, o trabalho etc.;

- as instituições (escola, clube, jornal, banda de música, bombeiros, confrarias etc.).

O trabalho com história oral na sala de aula requer alguns cuidados:

- planejamento: definição dos objetivos a serem atingidos; inventário dos recursos disponíveis e das limitações; seleção de estratégias ou atividades de aprendizagem;

- preparação: motivação, seleção do tema;

- clarificação da metodologia de trabalho: preparação do trabalho de grupo, especificação das normas ou regras para a seqüência do trabalho;

- desenvolvimento do trabalho: recolhimento e sistematização das informações sobre o tema (particularmente por meio de pesquisa bibliográfica);

- Seleção do público-alvo (escolha dos entrevistados), pelo menos duas ou três entrevistas por aluno; divisão dos depoentes que deverá ser feita, aproximadamente, de um terço por cada um dos seguintes grupos de idade: 60-69 anos, 70-79 anos e 80 ou mais anos.

- elaboração do roteiro de entrevistas e de outros instrumentos de pesquisa;

- testagem e retificações;

- recolhimento, organização e reflexão acerca dos dados: classificação, tratamento, análise.

- divulgação dos resultados: produção de textos, artigos para jornais escolares, reconstituição de época por meio de dramatizações; exposições, programas de rádio, realização de vídeo, etc.

Todas essas possibilidades ou espaços de pesquisa constituem "campos de representações sociais que são interiorizadas e assumidas por cada pessoa, que implicam cuidados de clarificação e de crítica (...). Os idosos que são interrogados podem beneficiar do contato com projetos de História Oral, revendo as suas experiências de vida e reavendo dignidade como pessoas socialmente úteis, num contexto em que os velhos são cada vez mais desvalorizados e marginalizados pela "modernização" da sociedade. Para os pesquisadores (ou alunos-entrevistadores) a relação humana que se estabelece pode ser também extremamente gratificante (Vidigal, 1994).

Um exemplo interessante de experiência didática de história com o trabalho de história oral é a que Ross (1998) realizou com seus alunos, com idade entre 7 e 10 anos, em uma escola primária de Londres. Trata-se de pesquisa sobre acontecimento relativo à vida da própria escola durante a 2ª Guerra Mundial, quando houve a evacuação dos alunos para o campo, para fugirem dos bombardeios. O projeto incluiu visita à região onde os alunos se refugiaram, entrevistas com os moradores mais antigos que ainda se recordavam do acontecimento. Um dos pontos importantes do projeto foi o de ter propiciado o contato das crianças com os adultos mais idosos possibilitando a elas produzir e criar sua própria narrativa acerca do acontecimento.

3.6. Temporalidade e ensino de História

Uma categoria que permeia todo o trabalho metodológico do historiador e por decorrência do ensino de História é a da temporalidade. Cotidianamente, em seu trabalho, o professor de História joga com o tempo. Do presente, ele retorna a um passado longínquo ou mais ou menos próximo e pode passar, alegremente, de um século a outro. No entanto, a construção das noções temporais pelos alunos não é nem espontânea nem universal — a arrogância de que o passado podia ser recuperado como tal e numa visão de progresso contínuo foi substituída pela compreensão de que ele pode ser recuperado a partir das questões colocadas pelo presente. Assim, a relação presente-passado é uma das principais características da temporalidade histórica e pode ser apreendida a partir de suas peculiaridades: a sucessão, a duração, a simultaneidade, a mudança e a permanência.

A compreensão das diversas temporalidades é fundamental no ensino de História. É importante distinguir, por exemplo, o tempo fora da História:

— o tempo do “era uma vez”, que não é datado, precisado, periodizado. Esse tempo é a-histórico, é o tempo do “antes”, da “idade do ouro”, do “paraíso perdido”. Trata-se de uma temporalidade imaginária, em que tudo é possível, o tempo do sonho.

— o tempo do mito, um tempo cíclico, do eterno retorno, que, nas civilizações ditas primitivas tinha a função indispensável de exprimir, de organizar as crenças, de salvaguardar e impor os princípios morais, de garantir a eficácia das cerimônias rituais e de oferecer regras práticas para a vida dos homens.

Ao tempo do mito sucedeu o tempo judaico-cristão, caracterizado pela perspectiva linear e teleológica, em que o presente ganhava significação na perspectiva de um determinado futuro.

Foi somente no século XIX que o tempo histórico tornou-se objeto de reflexão. Nesse momento, a própria História revelou sua capacidade de inventar e usar determinados instrumentos como o calendário, a idéia de sucessão de gerações e a compreensão da tripla perspectiva temporal: dos contemporâneos, dos predecessores e dos sucessores, expressa na visão da diacronia (idéia da evolução no tempo) e da sincronia (idéia da simultaneidade temporal), mas expressa, principalmente, na periodização histórica da divisão em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa perspectiva linear e contínua do tempo histórico foi enfaticamente criticado pelas escolas historiográficas do século XX. A esta temporalidade opôs-se uma visão multilinear, descontínua e plural da História, com o objeto de se resgatar a historicidade própria das sociedades, das classes, dos grupos sociais, dos sujei-

tos históricos como a história das sociedades estudada na perspectiva da organização em sociedades primitivas, teocráticas, asiáticas, escravistas, feudais, capitalistas, socialistas. Nesse sentido, a sociedade ocidental conheceu formas históricas específicas, contínuas ou não, simultâneas ou não. A sociedade atual vive a forma capitalista de organização, sendo que o capitalismo ocidental tem a sua própria temporalidade, passando pelos momentos de sua construção, consolidação e crise.

Para o ensino da História, a discussão contemporânea sobre o tema da temporalidade traz algumas considerações, destacando-se, de um lado, a importância de se trabalhar a cronologia (datação), sem que esta se torne o próprio conteúdo de ensino, mas apenas como um instrumental para a localização dos acontecimentos no tempo. De outro lado, emerge a necessidade de uma nova relação presente-passado, fundada na idéia de movimento e não de um contínuo progressivo e homogêneo.

Na tentativa de se recuperar as múltiplas temporalidades, propõe-se um tratamento metodológico centrado no entendimento de que a história se faz no passado e no presente. Nesse sentido, propôs-se o resgate simultâneo do passado e a análise da história imediata, isto é, da história do presente, resgatando-se a temporalidade própria do conteúdo estudado, sendo as relações presente-passado observadas a partir das noções de:

- sucessão
- duração
- simultaneidade
- semelhanças e diferenças
- mudanças e permanências
- continuidades e rupturas

3.7. A construção da narrativa histórica

No processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, o momento da sua comunicação é fundamental. Diferentes formas de produção de texto podem ser usadas nesse diálogo, desde a oralidade até o texto escrito. O importante é que o professor tenha claro o caminho a ser percorrido pelo aluno. Como sugestão, apresentamos duas possibilidades de trabalho: 1. a construção da narrativa histórica a partir de temas propostos pelo professor ou escolhidos pelos próprios alunos; 2. a construção da narrativa a partir do uso escolar de documentos históricos.

3.7.1. CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA A PARTIR DE TEMAS

É importante que o professor deixe claro para os alunos como se pode elaborar um texto histórico, bem como utilizar a redação de textos como uma parte da atividade de aprendizagem em História. É comum instruímos os alunos quanto aos componentes do texto histórico serem basicamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Além desse esquema básico podem ser sugeridas possibilidades de tematização de textos históricos.

CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA	ITEM 9 — NARRATIVA CONSTRUÍDA A PARTIR DE TEMAS
1. Tema-quadro ou panorama	1. Os povos indígenas na época da conquista portuguesa.
2. Tema evolução	2. A política indígena do governo brasileiro de 1822 a 1988
3. Tema comparativo	3. A questão indígena no império e na República: semelhanças e diferenças.
4. Tema biográfico	4. Ajuricaba: 1727-1729
5. Tema analítico	5. Causas da Confederação dos Tamoios
6. Tema tipológico	6. As organizações indígenas da atualidade
7. Tema relacional	7. A legislação brasileira e os povos indígenas de 1889 a 1989.

O primeiro tema tem uma perspectiva panorâmica, abrangendo questões de análise conjuntural, de um momento concreto em um espaço concreto do passado, no caso, a questão indígena no período da conquista portuguesa. É diferente dos demais temas cronológicos que sugerem um tratamento baseado em fases ou períodos.

O tema evolutivo prende-se mais a uma contextualização temporal com o objetivo de reconstruir as fases da evolução de um determinado tema em seus momentos fundamentais. Nesse caso, a cronologia é fundamental, elegendo-se um momento como ponto de partida, descrevendo-se a evolução e apontando-se um momento como ponto de chegada.

O tema comparativo pode ser trabalhado comparando-se diferentes momentos, como os sugeridos na tabela; ou comparando-se aspectos de um mes-

mo momento histórico, por exemplo: os povos indígenas em Mato Grosso e em outras localidades do Brasil, na década de 1980.

O tema biográfico, por sua vez, exige conhecimentos mais precisos e detalhados acerca dos acontecimentos e modo de existir de determinado personagem histórico.

Os temas analíticos valorizam determinado aspecto de determinado período histórico. Nesse caso, a cronologia pode ser respeitada e deve-se partir do que se considera historicamente mais importante para o que se considera menos importante, ir do tempo mais longo para o mais curto.

Os temas tipológicos podem ser considerados como variações dos analíticos.

Por último, os temas relacionais não indicam somatória ou adição de idéias, mas uma hierarquia de enfoque em que o primeiro termo é mais importante do que o segundo. Por exemplo, A legislação brasileira e os povos indígenas de 1889 a 1989. Não se trata de estabelecer reciprocidades, arbitrariamente, mas de analisar como o primeiro influenciou no segundo, ou seja, de responder à questão: Qual foi o papel da legislação brasileira na história dos povos indígenas no período?

3.7.2. CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA E O USO ESCOLAR DO DOCUMENTO HISTÓRICO

O trabalho com documentos no ensino de História é hoje um pressuposto fundamental. Muitos fatores contribuíram para facilitar a presença de documentos em sala de aula. Um dos principais foi o alargamento da concepção de documento. Os historiadores do século XIX difundiram o mito do documento escrito, isto é, estes seriam as únicas fontes possíveis para se dialogar com o passado. Ademais, nesta mesma perspectiva, os documentos eram considerados como prova de verdade, neles estaria presente o passado tal como ele aconteceu. No século XX, tudo o que o homem produziu e deixou como vestígio de sua existência: o documento escrito, a oralidade, as imagens, objetos materiais etc. passou a ser considerado documento histórico.

Ao mesmo tempo, o documento histórico passou a ser considerado apenas um indício do passado, sendo ele mesmo determinado por quem o produziu. Assim, o documento não é mais prova do real, mas um indício que depende das questões e dos problemas postos pelo historiador.

Assim, do ponto de vista didático, o uso do documento histórico em sala de aula depende da concepção que se tem do documento histórico, dos objetivos que se quer atingir e das estratégias propostas para a sua concretização, por exemplo:

• Modelo ilustração ou prova do real

— Natureza do documento: serve de exemplo para reforçar o que o professor fala. O professor é a fonte da informação.

— Operações cognitivas: pode desenvolver no aluno a capacidade de observar, descrever e memorizar.

— Procedimento: o conteúdo é trabalhado partindo do geral ao exemplo citado no documento, tendo como ponto de partida o discurso do professor.

— Estratégias: o documento pode ser explorado pelo professor dirigindo-se ao grupo de sala de aula, em grupos pequenos ou individualmente. O importante é que o professor estabeleça como o aluno deve explorar o documento, de forma tal que o conteúdo que ele transmitiu seja confirmado.

• Modelo estimulador

— Natureza do documento: serve para exemplificar uma situação; mas o professor não é mais a fonte da informação e sim o aluno, que deve explorar todas as informações contidas no documento. O documento é a fonte do saber e do saber fazer.

— Operações cognitivas: pode desenvolver a capacidade de explicar, caracterizar, sintetizar, conceituar e generalizar.

— Procedimento: parte do particular para o geral, o documento é o caminho para se chegar à sistematização do conteúdo.

— Estratégias: trabalhos individuais ou em grupos. O professor dá ordens fechadas mas estimula os alunos a ler o documento, localizando-o no espaço e no tempo, organizando classificações. As estratégias devem produzir interação entre alunos e professores.

• Modelo provocador

— Natureza do documento: trata-se da concepção mais contemporânea do documento histórico. Ele deve proporcionar o processo de produção do conhecimento histórico pelo aluno. Nessa concepção, o documento não fala por si mesmo mas deve ser a fonte na qual alunos e professores irão buscar respostas à problemática que foi levantada sobre o conteúdo estudado.

— Operações cognitivas: permite realizar inferências e construir ou problematizar representações já construídas.

— Procedimento: o documento deve ser inscrito em uma problemática anteriormente construída.

— Estratégias: trabalhos individuais ou em grupos. As regras podem ser estabelecidas em conjunto, por professores e alunos, desde que elas mantenham o documento no campo da problemática.

Além das novas concepções sobre o documento histórico, o desenvolvimento e vulgarização das tecnologias de informação têm permitido o uso mais freqüente de documentos em sala de aula. Cita-se, por exemplo, a difusão e barateamento de fotocópias, o que permite o trabalho com fotos, gravuras etc.; a implantação de sistemas integrados de TV nas escolas, facilitando o trabalho com filmes, além da implantação progressiva da informatização.

A partir desse novo contexto, algumas experiências estão sendo desenvolvidas relacionadas com o uso escolar do documento histórico como base para a construção de narrativas históricas pelo aluno, indicando elementos para uma prática baseada na utilização de novas fontes ou linguagens documentais, de forma mais sistematizada.

A título de exemplo, mostraremos algumas fontes ou linguagens diferentes e que, hoje em dia, são consideradas como documentos importantes para o trabalho do historiador e, portanto, para o ensino de História: a fotografia, o cinema e a caricatura. O uso destas linguagens requer um conhecimento específico de sua natureza, além de um trato didático-pedagógico. Assim, na bibliografia citada, indicaremos autores que podem auxiliar na compreensão da linguagem específica dessas fontes. É preciso lembrar que todas estas linguagens: fotografia, cinema, caricatura, gravuras de época — imagens móveis e imóveis — têm a sua própria historicidade, tornando-se necessário um cuidado especial no seu uso, para que não sejam apenas pretextos de trabalho.

1. A FOTOGRAFIA — O trabalho com a fotografia, como documento histórico utilizado em sala de aula requer cuidados especiais relacionados especialmente com: as possibilidades metodológicas do uso das fontes fotográficas enquanto fontes históricas; os estudos relacionados com a historiografia da fotografia e a historiografia construída através da fotografia; os estudos técnico-iconográficos; os estudos iconológicos. A esse propósito, sugere-se a obra de Kossoy (1989).

2. O CINEMA — Assim como a fotografia (imagem imóvel), o cinema (imagem móvel) é uma linguagem contemporânea que exige cuidados especiais no seu uso na sala de aula. Alguns aspectos precisam ser mencionados como: a necessidade do conhecimento da historiografia do cinema; estudos sobre a presença da história no cinema; da presença do historiador no cinema; a questão dos documentários históricos e a construção da memória (ou da memória em ruínas); o cinema e a formação da consciência histórica e, finalmente, os aspectos que envolvem a especificidade do uso do filme no ensino de História.

3. A CARICATURA — O trabalho com a caricatura como fonte histórica e o seu uso na sala de aula está intimamente relacionado com os estudos que envolvem o significado do humor na história das sociedades, dos grupos, das classes e dos sujeitos individuais.

Possivelmente seja ainda prematuro tecer considerações acerca do uso escolar da caricatura. Algumas experiências registradas mais como tentativas do que pesquisas sistematizadas são as únicas referências sobre o tema.

Além dessas linguagens é importante citar a presença das pinturas históricas no ensino de História. Essa presença pode ser identificada já nos primeiros manuais didáticos produzidos no início do século, como as pinturas: "Descobrimiento do Brasil" de Oscar Pereira da Silva; "Primeira Missa no Brasil" de Victor Meirelles e "O grito do Ipiranga", de Pedro Américo. Via de regra essas imagens são utilizadas nos manuais apenas como ilustração ou documento prova do real. Um trabalho diferenciado com as pinturas históricas requer, do professor, conhecimentos relativos à própria produção artística, bem como de alguns aspectos metodológicos, como: a compreensão da historicidade da imagem; a análise temática; a análise a partir de questões e problemas específicos; a compreensão do quadro da temática histórica.

AValiação

Para concluir esta parte do trabalho com a metodologia do ensino de História, é importante destacar algumas questões relacionadas com a avaliação em História. Existem questões referentes à avaliação em geral que não podem ser abandonadas na avaliação específica do ensino de História. Nesse sentido, o trabalho de Perrenoud (1999), principalmente na crítica que esse autor faz às formas de avaliação tradicionais, bem como ao seu esquema referencial para uma inovação em avaliação centrada na figura de um octógono, é interessante para fundamentação.

No ensino de História, segundo Trepát (1995), alguns elementos podem ser apontados para um trabalho com a avaliação. Esse autor sugere duas normas básicas para as atividades de avaliação em História: 1. a atividade de avaliação que tem como referência um ou diversos objetivos didáticos previamente conhecidos pelos alunos; 2. as atividades de avaliação com estrutura semelhante às atividades de aprendizagem.

No primeiro caso, quando, por exemplo, o tema estudado for "O período entre guerras", um dos objetivos pode ser tornar o aluno capaz de identificar as características do modelo econômico socialista instaurado a partir da revolução soviética, comparado-as com as do capitalismo.

A atividade de avaliação poderia ser:

1. Complete o quadro.
2. Faça um comentário a respeito dele, usando de 150 a 250 palavras.

	CAPITALISMO	SOCIALISMO
Princípios		
Sujeito da atividade econômica		
Finalidade da produção		
Mecanismos de distribuição		

No segundo caso, quando a proposta da avaliação referir-se a um tema tratado no curso, pode-se solicitar ao aluno que:

1. Faça uma apresentação mais geral possível do tema que é objeto de estudo.
2. Referencie o tema do ponto de vista temporal e espacial.
3. Faça uma análise do tema, partindo da abordagem de questões mais gerais para as mais específicas.

Uma outra perspectiva de avaliação é aquela que se propõe a avaliar a capacidade de o aluno lidar com os processos de produção do conhecimento histórico. Trata-se, por exemplo, de avaliar se ele sabe analisar um documento histórico. Pode-se apresentar um documento para o aluno e solicitar que:

1. Identifique que tipo de documento se trata.
2. Explique o tema tratado no documento.
3. Analise a forma pela qual o documento apresenta o tema.
4. Elabore questões a partir do documento.
5. Sugira outras fontes ou documentos que poderiam ser utilizados para complementar o tema.
6. Elabore conclusões pessoais a partir do documento.

De modo geral, o professor necessita construir procedimentos e estratégias para avaliar se o aluno, com relação ao conhecimento histórico:

1. Formula hipóteses historicamente corretas.
2. Processa as fontes em função de uma temática segundo as hipóteses levantadas.
3. Situa e ordena os fatos na temporalidade histórica.
4. Dialoga com o passado a partir das questões do seu presente.
5. Leva em consideração os pontos de vista, os sentimentos e as imagens do próprio passado.

6. Aplica e classifica os acontecimentos históricos segundo sua própria natureza e usando um vocabulário conceitual próprio.

7. Constrói narrativas históricas a partir de marcos explicativos:

- estruturais: de semelhanças e diferenças,
- processuais: de mudança e permanência,
- causais: de causas e conseqüências,
- conflituais: de relações de dominação e insubordinação.

É interessante observar que os procedimentos de pesquisa e produção do conhecimento histórico estão sempre presentes na metodologia do ensino. Convém lembrar ainda a importância do trabalho relacionado com a construção do conceito e de atitudes valorativas em relação ao patrimônio histórico e ao conhecimento e discussão acerca dos lugares da memória, como museus, arquivos, espaços de preservação ambiental, entre outros.

Esses procedimentos devem ser valorizados como subsidiadores do trabalho pedagógico e não como um fim em si mesmo, isto é, o ensino de História não pode ser restrito ao trabalho com o patrimônio e a memória. Existe um conhecimento histórico a ser didática e metodologicamente tratado na relação ensino-aprendizagem, a partir de procedimentos que constituem o que Chevallard chamou de vivência da transposição didática.

Sem querer esgotar a temática, precisa ser lembrada, ainda, a importância que tem o conhecimento histórico na reflexão para a ação. Nesse sentido, o trabalho com o conteúdo não pode prescindir da discussão-sistematização-elaboração de propostas com vistas à intervenção de alunos e professores na transformação da realidade em que vivem.

O importante é que os conteúdos trabalhados no ensino de História sejam significativos porque ajudam os alunos a entender o presente, sobretudo porque algo do presente os preocupa e, por isto, constroem o seu diálogo com o passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.
- CHESNEAU, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo, Ática, 1995.
- BERNADET, Jean-Claude & RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e História do Brasil*. São Paulo, Contexto, 1988.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar história hoje. A memória perdida e reencontrada*. Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- DOSSE, François. *A história em migalhas. Dos annales à nova história*. São Paulo/Campinas, Ensaio/Unicamp, 1992.
- GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: *Revista Brasileira de História. Memória, história, historiografia. Dossiê ensino de história*. São Paulo, Marco Zero/Fapesp/Anpuh/CNPq, set./1992; ago./1993.
- GOUBERT, Pierre. História local. In: *Revista Arrabaldes*. Petrópolis, ano 1, nº 1, 1988.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco & ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? In: *Revista Brasileira de História*, op. cit.
- JETTÉ, R. Para uma concepção funcional de história. In: *A história e seu ensino*. Coimbra, Almodina, 1976.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo, Ática, 1989.
- MANIQUE, A. P. & PROENÇA, M. C. *Didática da História*. Lisboa, Texto, 1994.
- OSSANA, Edgardo O. Una alternativa en la enseñanza de la historia. El enfoque desde lo local, lo regional. In: VASQUES, Josefina Z. & AIZPURO, Pilar Gonzalbo (orgs.). *Enseñanza de la historia*. Colección Interamer, n. 29, 1994.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, produção docente e formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- PROENÇA, M. Cândida. *Ensinar/aprender história. Questões de didática aplicada*. Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- ROMERO, Luis Alberto. *Volver a la Historia*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- ROSS, Alistair. 37 crianças tomando-se historiadores. Um projeto de história oral em uma escola. In: PERKS, Robert & THOMSON, Alistair. *The oral history reader*. London, Routledge, 1998. (Tradução para uso interno.)
- SACRISTÁN, J. Gimeno & PEREZ GOMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas. In: *História & Questões e Debates — Revista da Apah*. Curitiba, Apah, 1985, n. 11.
- _____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.
- SITTON, Thad; MEHAFFY, George L. & DAVIS JR., O. *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. *A alegria na escola*. São Paulo, Manole, 1988.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria. Ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- TREPAT, Cristófol-A. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona, Grao, 1995.
- VIDIGAL, Luis. *Historia Oral e projectos pedagógicos. Cadernos do Projecto Museológico sobre educação e infancia*. Santarém (Portugal), Escola Superior de Educação de Santarém, 1994.

LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS

I. Coleções de paradidáticos

- COLEÇÃO A VIDA NO TEMPO. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO DISCUTINDO A HISTÓRIA. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO HISTÓRIA DO BRASIL EM DOCUMENTOS. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO HISTÓRIA EM DOCUMENTOS. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO HISTÓRIA EM MOVIMENTO. São Paulo, Ática.
- COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL EM DOCUMENTOS. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO HISTÓRIA POPULAR. São Paulo, Global.
- COLEÇÃO OLHAR ESTRANGEIRO. São Paulo, Atual.
- COLEÇÃO REPENSANDO A HISTÓRIA. São Paulo, Contexto.
- COLEÇÃO TEXTOS E DOCUMENTOS. São Paulo, Contexto.
- COLEÇÃO TUDO É HISTÓRIA. São Paulo, Brasiliense.
- SÉRIE PRINCÍPIOS. São Paulo, Ática.

II. Livros didáticos e paradidáticos

- ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia & RIBEIRO, Marcus Venicio. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1996.
- DEL PRIORE, Mary et alli. *Documentos de história do Brasil. De Cabral aos anos 90*. São Paulo, Scipione, 1997.
- MENDES JR., Antonio; RONCARI, Luiz & MARANHÃO, Ricardo. *Brasil História*. Texto e consulta. São Paulo, Brasiliense, 1977. 4 vols.
- RICARDO/ADHEMAR/FLAVIO. *História*. Belo Horizonte, LÊ, 1993. 3 vols.

GEOGRAFIA

Júlio César Suzuk

Integração e transversalidade entre os saberes parcelares

A Geografia brasileira tem passado por amplas revisões teórico-metodológicas, marcas de amplo processo de transformação do mundo e de seu significado como saber parcelar que se volta para o entendimento da produção do espaço (social).

Refiro-me às últimas transformações, porque representam uma ruptura epistêmica mais profunda e significativa que as ocorridas até meados da década de 1970. Até então, a Geografia brasileira era sobretudo marcada pelo positivismo: acreditava-se que havia a interpretação verdadeira (e as vezes única) do processo de produção do espaço; uma rígida separação entre as áreas (Geografia Física x Geografia Humana, Geografia Regional x Geografia Geral etc.) e outros saberes (Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, Matemática, Física, Química, Biologia etc.); a necessidade primordial de se decorar acidentes geográficos, capitais, população, atividades econômicas. Fazia-se muito mais uma Geografia da descrição e enumeração do que da explicação.

A história da institucionalização da Geografia no Brasil muito revela das determinações das escolhas teórico-metodológicas que prevalecem até meados da década de 1970.

Fazia-se necessária uma Geografia que substanciasse a ação do Estado, tanto que mesmo no período colonial já havia descrições paisagísticas e apontamentos de viagens que substanciavam a ação do governo imperial. No entanto, mesmo com o surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 11-10-1838, por decisão da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, bem como de inúmeras Sociedades de Geografia ao longo do século XIX, além da existência do ensino da *Corographia* no Colégio D. Pedro II, é com o advento da República que vão se definindo melhor as diretrizes e políticas educacionais para o Brasil, sobretudo no que concerne às competências do Estado e das diversas instâncias administrativas, além do regimento das escolas particulares (Constituição Republicana de 1891) (Ferraz, 1995, p. 77-8).

É no bojo dessas medidas de transformação do ensino escolar que se cria o Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, cujo primeiro ministro foi Benjamin Conrstant Botelho de Magalhães, que estabelece a primeira reforma do ensino no período republicano, marcada pela superação de uma perspectiva mera-