

Francisca Carla Santos Ferrer (Org.)

Júlia Silveira Matos (Org.)

Uirys Alves de Souza (Org.)

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Coleção: Ensino e Práticas Docentes

Vol. 4



Centro Universitário UniProjeção

Reitor

José Sergio de Jesus

Pró-Reitor

Jonathan Rosa Moreira

Conselho Editorial

Adriana Senna

Carlos Eduardo Bezerra

Daniel Correia Camurça

Francisco Thiago Silva

Thalita Coelho Dantes

Viviane Machado Caminha

Francisca Carla Santos Ferrer (Org.)
Júlia Silveira Matos (Org.)
Uirys Alves de Souza (Org.)

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Coleção
Ensino e práticas docentes

Copyright © 1ª. Edição: 2020

Diagramação e Capa: Fabrício Vieira de Santana

Revisão: Os autores

Coleção: Ensino e Práticas Docentes

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO
NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

37.02:94(81)

Didática da história: múltiplas possibilidades de pesquisa/
Organizador, Francisca Carla Santos Ferrer; Júlia Silveira;
Uirys Alves de Souza – Brasília: Projeção, 2020. 249 p. 21 cm.
(Coleção Ensino e Práticas Docentes, vol.4)

ISBN: 978-65-89213-18-5

1. História no Brasil 2. Consciência histórica 3. Ensino dos
conteúdos étnico-raciais 4. Didática da história IV. Título
V. Coleção

CDU 37.02:94(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07

PARTE 1 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: POR UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PENSADA NO “OUTRO”. 12

REVISTA ILUSTRADA: IMAGENS CARICATAS COMO FONTE PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DA HISTÓRIA 13

Ariadne Blota de Oliveira

O ENSINO DOS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS RIO-GRANDINAS E A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA 29

Leonardo de Melo Belem

ENCRUZILHADA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LUGARES DE MEMÓRIAS 49

Marcelo Moraes Studinski

PARTE 2 - ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E ALTERNATIVAS À COMPREENSÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. 80

REFLEXÕES ACERCA DA DELIMITAÇÃO DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA: O E-LEARNING COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO 81

Cleni Lopes da Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS 97

Daiane Eslabão da Silva

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MÚSICA COMO FONTE DE PESQUISA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM 117

Danilo de Vasconcellos Ferreira

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPELHOS DE PRÍNCIPES: A REPRESENTAÇÃO DE VOLTAIRE E MAQUIAVEL NO LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO APROVADOS NO PNLD 2015/2016/2017: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA RÜSENIANA 129

Deivid da Costa Trindade

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS PODCASTS EDUCACIONAIS: INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS 149

João Vítor Xavier de Lima

A PESQUISA NO VARAL DAS MEMÓRIAS: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O USO DA MEMÓRIA NA SALA DE AULA 165

Daiane Eslabão da Silva

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ARQUIVOS: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA UTILIZANDO A METODOLOGIA DE IDENTIFICAÇÃO ARQUIVÍSTICA E A DESCRIÇÃO DOCUMENTAL COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM..... 183

Maria de Fátima Cruz Corrêa

PARTE 3 - LUGARES DE PATRIMÔNIO: À CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA REFLETIDA ATRAVÉS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.200

PATRIMÔNIO ESCOLAR E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA 201

Iryna Corrêa

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS MUSEUS COMO ESPAÇO EDUCATIVO HISTÓRICO 217

Lucio Antônio Felipe

PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS PELO ENSINO..... 235

Matheus Balbueno

APRESENTAÇÃO

No presente livro almejamos organizar um conjunto de textos produzidos a partir de uma profunda reflexão sobre o conceito, papel e função da Didática da História para as pesquisas em Ensino de História. Primeiramente procuraremos demonstrar, como já foi amplamente discutido por Jörn Rüsen, que a Didática da História é uma disciplina dentro do campo da História. Essa caiu em ostracismo no século XIX diante da busca dos historiadores pelo reconhecimento da História como ciência. Essa luta pela cientificação da História levou os seus estudiosos a restringirem o campo de estudo durante o século XIX e somente no século XX esse panorama começou a mudar. Sendo assim, nessa obra também procuraremos demonstrar o caráter de ciência da Didática da História que tem sua defesa entre historiadores como Oldimar Cardoso e Rafael Saadi. Portanto, nessa obra buscamos reunir estudiosos que visam demonstrar como a Didática da História pode auxiliar o pesquisador e professor a pesquisar os fenômenos de ensino e aprendizagem em campo, ou seja, na sala de aula, assim como em outros espaços de manifestação do processo.

Assim, quando pensamos na Didática da História, podemos perceber uma enorme possibilidade de reflexões sobre a História para além dos âmbitos escolares, pois, conforme Rüsen, a consciência histórica, ou seja, a experiencição, interpretação e orientação à práxis da vida, ocorre a todo o momento nos diversos tempos e espaços. Logo, no presente livro conglomeramos um apanhado de artigos que manifestam as inúmeras possibilidades de análise sobre a Didática da História em diversos aspectos, tendo em vista que, conforme já apresentado, a Didática da História é uma disciplina no campo da História que não se preocupa, na prática, em fomentar métodos de ensino como preconiza a pedagogia, mas sim como ocorre o desenvolvimento da consciência histórica.

Para melhor organização desse livro, distribuímos os artigos em três grandes temáticas, que foram: 1) parte 1 - consciência histórica e as questões étnico-raciais no Brasil: por uma Didática da História pensada no “outro”, 2) parte 2 - ensino de história: propostas e alternativas à compreensão da Didática da História; 3) parte 3 - lugares de patrimônio: à construção da consciência histórica refletida através da Didática da História.

Na parte 1, *consciência histórica e as questões étnico-raciais no Brasil: por uma Didática da História pensada no “outro”*, temos 3 artigos. O primeiro, cujo título é: “REVISTA ILUSTRADA: imagens caricatas como fonte para o ensino e o aprendizado da história”, da Ariadne Blota, a autora faz uma apresentação teórica sobre Didática da História e a possibilidade de analisá-la através de oficinas pedagógicas tendo como justificativa o cumprimento da lei 10.639/2003 e, para isso, usará com alunos do ensino fundamental textos e imagens referentes ao período da escravidão. Já o segundo artigo, intitulado: “O ENSINO DOS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS RIO-GRANDINAS E A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA”, de autoria do Leonardo Belem, tem por objetivo discorrer sobre as relações possíveis entre a Didática da História e a realização de práticas efetivas no ensino de Cultura Afro-brasileira, para tal, o autor apresentou possibilidades teóricas que contribuíram para uma maior reflexão do “outro” a partir do estudo da cultura africana nas escolas. Já o terceiro artigo, “ENCRUZILHADA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LUGARES DE MEMÓRIAS”, de autoria do Marcelo Studinski, aborda a questão da memória e da formação da consciência histórica dentro de espaços religiosos de matriz africana, como, por exemplo, os terreiros, esses sendo locais de saberes das tradições africanas que, no processo colonial, foram tentadas apagar pelo colonizador e escravagista europeu.

Na parte 2, *ensino de história: propostas e alternativas à compreensão da didática da história*, tivemos a contribuição de 7 artigos. O ensino de História tem sido refletido nas últimas décadas, principalmente em decorrer da perspectiva teórica sobre a consciência histórica. Tais possibilidades geraram um terreno bastante fértil a se pensar sobre o ensino da História, a Didática da História e a consciência histórica em diversos âmbitos, não restringindo a formação da consciência histórica, por exemplo, somente dentro dos bancos escolares, mas sim em outros espaços, como, por exemplo, em séries, filmes, jogos de *videogame*, literaturas, RPG's, documentários, museus, músicas, etc.

Nessa perspectiva, a contribuição dos 7 seguintes artigos trouxeram possibilidades teóricas e/ou práticas sobre, direta ou indiretamente, o ensino de História.

No primeiro artigo dessa parte 2, temos: “REFLEXÕES ACERCA DA DEFINIÇÃO DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA: o *e-learning* como instrumento de investigação”, da autora Cleni Lopes. Nesse artigo, ela apresenta uma reflexão a respeito da Didática da História e a possibilidade de utilização do *e-learning* como instrumento de investigação da Didática da História, tendo por objetivo principal promover a compreensão do aspecto científico assumido pela Didática da História.

Já no segundo artigo dessa parte 2, intitulado “O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: conceitos e perspectivas”, a autora Daiane Eslabão apresenta um pertinente debate teórico sobre a mudança da perspectiva da didática na perspectiva pedagógica para a História, ou seja, ela demonstra que, a partir das últimas décadas, a didática e o ensino de História passam por uma nova proposta sobre seu sentido e função.

No terceiro artigo, de autoria do Danilo Ferreira, “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MÚSICA COMO FONTE DE PESQUISA EM SALA DE AULA: possibilidades de abordagem”, o autor aponta à utilização da música como uma possibilidade de fonte pedagógica motivadora ao ensino de História, expondo que, ao citar Circe Bittencourt, a música, como utilização pedagógica às aulas de História, deve ir para além do “ouvir”, ou seja, através da música se tem a possibilidade de uma gama de interpretações, pois ela está sempre contextualizada no momento de sua produção.

No quarto artigo, “O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPELHOS DE PRÍNCIPES: a representação de Voltaire e Maquiavel no livros didáticos de ensino médio aprovados no pnld 2015/2016/2017: contribuições da didática da história rüseniana”, o autor Deivid Trindade aponta como foram representados em livros didáticos dois famosos pensadores da era Moderna e, na perspectiva dos livros didáticos, sua importância à sociedade contemporânea no que diz respeito, principalmente, ao Estado e às instituições.

Já o quinto artigo dessa parte 2, “A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS *PODCASTS* EDUCACIONAIS: intersecções e diálogos”, cuja auto-

ria é do Diego Ávila, nos apresentou sobre uma mídia alternativa que vem crescendo bastante em decorrer da tecnologia da informação, o *podcast*. O autor expõe sobre as possibilidades da Didática da História, através de uma pesquisa quantitativa sobre o tema, com a utilização dessa ferramenta em constante ascensão.

No sexto artigo dessa etapa, “A PESQUISA NO VARAL DAS MEMÓRIAS: a didática da história e o uso da memória na sala de aula”, o autor o João Vitor Xavier aponta sobre a possibilidade de identidade através de um “varal” de memória na escola. O autor apresenta que a escola também é um local de pertencimento, de identificação, de memória e, por sua vez, da construção da consciência histórica. Assim, o objetivo do autor foi analisar as possíveis contribuições da Didática da História enquanto método de pesquisa em um projeto voltado para a preservação e evidênciação da memória escolar.

No sétimo e último artigo, da Maria de Fátima, “DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ARQUIVOS: Uma estratégia para o ensino de história utilizando a metodologia de identificação arquivística e a descrição documental como ferramenta de aprendizagem”, a autora teve como objetivo reconhecer a utilização da didática da história, da metodologia de identificação arquivística e a descrição documental arquivística como ferramentas colaborativas no ensino de história em sala de aula.

Agora iremos apresentar os artigos da parte 3 de nosso livro, que intitulamos de *lugares de patrimônio: à construção da consciência histórica refletida através da didática da história*. O termo “patrimônio”, etimologicamente falando, faz alusão à figura do *Pater familias*, aquele que detinha o poder sobre as “coisas” animadas e inanimadas na Roma Antiga. Todavia, com o passar do tempo, o termo não ficou exclusivo somente a quem possui poder sobre as coisas, mas sim a sentidos, significados, memórias que os sujeitos históricos têm sobre algo seja esse de caráter material ou imaterial. Assim sendo, os seguintes artigos apresentaram a relação direta entre espaços patrimoniais e as possibilidades em relação à Didática da História.

No primeiro artigo dessa terceira parte, temos o título “PATRI-

MÔNIO ESCOLAR E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: diálogos possíveis para com a aprendizagem histórica”, de autoria da Iryna Corrêa. Nele, a autora apresentou uma proposta de diálogo entre a Didática da História e o uso do Patrimônio Escolar sob a perspectiva da metodologia da Educação Patrimonial como possibilidade de se pensar o ensino de História como um processo de mediação da aprendizagem histórica no ambiente escolar.

Já o segundo artigo, “DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS MUSEUS COMO ESPAÇO EDUCATIVO HISTÓRICO”, o autor Lúcio Antônio Felipe apresentou o desenvolvimento das instituições “museus” e a educação histórica nos museus, utilizando os espaços museais enquanto um agente que pode auxiliar a prática pedagógica do educador e contribuir para o apreender histórico dos educandos.

Por fim, o último artigo dessa parte 3 e, por sua vez, do livro, chama-se “PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: aproximações possíveis pelo ensino”. O autor Matheus Balbuena apresentou algumas considerações teóricas iniciais sobre os conceitos de patrimônio, patrimônio cultural, bens culturais, Educação Patrimonial e os que envolvem a Didática da História, tendo por objetivo uma interação entre essas possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem e a Didática da História na figura do entendimento sobre um aprendizado histórico significativo que contribua positivamente com a manifestação das competências da consciência histórica.

Esperamos poder, através dessa reunião de artigos, contribuir no desenvolvimento e nas reflexões sobre a Didática da História, a consciência histórica e o ensino de História, pois esses temas são imprescindíveis para nos situarmos como seres sócio-históricos transformados e transformadores do nosso tempo-espaço.

**PARTE 1 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS QUESTÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: POR UMA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA PENSADA NO “OUTRO”.**

REVISTA ILUSTRADA: IMAGENS CARICATAS COMO FONTE PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DA HISTÓRIA

Ariadne Blota de Oliveira

Resumo

Este artigo é uma síntese da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em História, na disciplina Didática da História, ministrada pela professora doutora Julia Matos, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2019. Com o título: *Revista Ilustrada: Imagens caricatas como fonte para o ensino e aprendizado da História*, se pretende destacar a relevância de periódicos para o ensino e o aprendizado da História. O estudo está amparado no diálogo dos textos ministrados em aula. A metodologia está pautada na utilização de fontes bibliográficas nas áreas do ensino da História, na história do ensino e suas metodologias ao longo do tempo. Amparou-se, ainda, em pesquisas *online* em sites especializados. Assim, a partir desse estudo, sugere-se aos docentes do ensino fundamental o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, temáticas, valendo-se da metodologia de pesquisa-ação. **Palavras-chaves:** Revista Ilustrada. Pesquisa. Legislação. Consciência Histórica.

Introdução

Este artigo é uma síntese da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em História, na disciplina Didática da História, ministrada pela professora doutora Julia Matos, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2019. Com o título: *Revista Ilustrada: Imagens cari-*

catas como fonte para o ensino e aprendizado da História, se pretende destacar a importância de periódicos para o ensino e o aprendizado da História. O estudo amparou-se no diálogo dos textos ministrados em aula. A metodologia está pautada na utilização de fontes bibliográficas nas áreas do ensino da História, na história do ensino e suas metodologias ao longo do tempo. Amparou-se, ainda, em pesquisas *online* em sites especializados. Assim, a partir desse estudo sugere-se aos docentes do ensino fundamental o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, temáticas, valendo-se da metodologia de pesquisa-ação.

Portanto, a partir desta proposta, propõe-se que o texto da dissertação fique assim organizado: no primeiro capítulo, terá o seguinte título: *Revista Ilustrada: A Didática da História e consciência histórica*, no qual se pretende abordar as possibilidades dos professores do ensino fundamental se utilizarem de periódicos para, de forma interdisciplinar, elaborarem seus planos pedagógicos de ensino. Defende-se a possibilidade do ensino ser interdisciplinar, tendo em vista que a fonte, ora indicada, que circulou por vários anos no âmbito da imprensa brasileira, serviu para o ensino da História, das Artes Visuais e outras disciplinas afins.

O título do segundo capítulo será: *a importância do periódico Revista Ilustrada para o efetivo cumprimento da Lei nº 10.639/2003*, onde observa-se a possibilidade do ensino da cultura afro-brasileira e História da África, através do debate crítico levantado pelo artista Angelo Agostini, fundador da Revista.

No terceiro capítulo, denominado: *o ensino e aprendizagem da História em imagens caricatas: elaboração de oficinas pedagógicas* tem por proposta a construção de oficinas pedagógicas com alunos do ensino fundamental utilizando-se textos e imagens referentes ao período de abolição da escravidão, podendo ser feita, inclusive, análise iconológica das imagens. Nessa proposta constará, passo a passo, a metodologia de trabalho que o professor usará em sala de aula, através de pesquisa-ação, pelo método da teoria social-construtivista, com a efetiva participação dos alunos em uma visita à Biblioteca Rio-grandense para manuseio das Revistas ou pesquisa online no site da Biblioteca

Nacional, dando-se ênfase ao local onde a Revista se encontra, ou aos arquivos com lugares de memória e aprendizado da História.

2. Desenvolvimento

2.1 O atual contexto histórico e a didática do ensino da História no Brasil

Segundo explica o pesquisador Oldimar Cardoso (2008, p.156), no Brasil, diferente da França, os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares. No Brasil é diferente, tendo em vista que a produção dos livros didáticos passa pelo crivo de diversos professores através da disponibilidade que esses recebem do Governo Federal. Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola ou na aprovação do material pelo MEC, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando o currículo. A liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola e, no caso das escolas privadas, pela soberania do dono ou do coordenador pedagógico. Contudo, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores, presumindo-se que se tenha mais liberdade que os franceses para participar da criação cotidiana das disciplinas escolares. No que se refere ao conceito de cultura escolar, ocorreu debates no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a História escolar, com a ideia de ruptura com “ensino tradicional” e “renovação” do ensino da disciplina de História. Esse debate pode ser caracterizado como uma tentativa de ruptura com tradições de ensino de História que remontam a sua origem, na primeira metade do século XIX. (Cardoso, 2008, p. 156).

Portanto, conforme o autor, alguns envolvidos no debate apontam que, apesar das grandes modificações ocorridas na História após 1930, o ensino de História na escola básica continuou a exercer seu papel original, ocorrendo “poucas mudanças na sala de aula, no que diz respeito à relação com o conhecimento histórico” (Cardoso, 2008, p. 156). Para esses autores, as tradições de ensino de História, hegemônicas até aquele momento eram pautadas pela exposição cronológica dos feitos políticos dos heróis nacionais, inventoras da “imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no

presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação” (Cardoso, 2008, p. 156). No entanto, esse passado único, que se construiu como memória glorificadora da nação, foi questionado pelos pesquisadores e professores no final do século XX, tendo em vista o surgimento das ideias transformadoras vinda da Escola dos *Annales*. Tal questionamento visava romper com um modelo de ensino de História criado apenas para a ‘boa sociedade’ do século XIX, constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietário de escravos e não desenvolviam atividade manual.

Portanto, na década de 1980, o debate sobre a ruptura com o ensino tradicional e a renovação do ensino da História estava relacionado a intenção de garantir as escolas de primeiro e segundo graus o status de locais produtores de conhecimento (CARDOSO, 2008, p. 156).

O conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia esse debate sobre o “conhecimento histórico escolar” Segundo André Chervel, o conceito de cultura escolar relaciona-se com o debate sobre “o conhecimento histórico escolar” porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar. Nesse contexto, segundo o autor, não faz sentido discutir se professores e alunos têm o direito de “produzir conhecimento” ou se isso é melhor do que ‘reproduzir conhecimento’. Assim, desassociando a ‘História dos historiadores’ da História escolar, Chervel elimina o problema central desse debate.

Conforme o conceito de cultura escolar, a Didática da História não pode ser vista como um mero facilitador da aprendizagem, como também não pode ser uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. Para operar com o conceito de cultura escolar de André Chervel, faz-se necessário um conceito de Didática da História compatível com suas premissas (p. 158). Conforme Cardoso, parafraseando Henri Moniot, afirma que a Didática da História está atrelada às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende história ou quando se ensina história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações. Para Pandel *apud* Cardoso, a cultura histórica identifica a forma como uma sociedade lida com seu passado e sua História.

2.2 A definição de consciência histórica

Para Rüsen, a cultura histórica é uma forma específica de experienciar, interpretar e se orientar a prática de vida. O autor coloca que a cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica. Jörn Rüsen sustenta que a consciência histórica está a um “pequeno passo” da cultura histórica, definida como a efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade (p.159).

Segundo Cardoso, a “consciência histórica” reúne mais de um conceito. O primeiro conceito de consciência histórica se aproxima do Robert Martineau e Nicole Lautier denominam *pensée historique*. O primeiro define *pensée historique* como um modo de pensar da cultura histórica, já o segundo, define como uma ação crítica, caracterizada pelas “operações” de periodização, controle da análise comparativa, controle do grau de generalização e distinção dos níveis de leitura e escritura, a imagem fixa, o filme, a caricatura, o mapa, as pinturas. O segundo conceito apresentado por consciência histórica define o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na História de sua sociedade. Esse conceito aproxima-se do que a bibliografia sobre Didática da História também chama de memória coletiva ou de identidade (p. 160).

O autor Henri Moniot define “identidade” como sinônimo de “consciência” e de “memória coletiva”. Conforme esse autor, a identidade se constitui das histórias contadas por um indivíduo ou por uma comunidade, e que são retocadas, corrigidas, reprimidas, desmentidas e analisadas pelos historiadores. O terceiro conceito definido de consciência histórica representa a consciência da temporalidade histórica, determina a capacidade humana de se situar no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a modernidade. O quarto conceito apresentado por Jörn Rüsen, na análise de Cardoso, explica que se define consciência histórica como “fundamento de todo conhecimento histórico”. Em suma, conforme este autor, a expressão “consciência histórica” pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos, pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História (CARDOSO, 2008, p. 161). Por-

tanto, o texto escrito por Cardoso buscou definir a Didática da História como uma disciplina que tem por objeto de estudo algumas elaborações da História sem forma científica (p. 165).

Segundo Rüsen, a Didática da História é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professor de história nessas escolas. Contudo, a Didática da História é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação escolar. Conforme o autor, a Didática da História na Alemanha, como em qualquer lugar, foi guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. No qual esse treinamento teve lugar em dois níveis: no primeiro nível, a Didática da História estava e está relacionada primeiramente a pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer. No segundo nível, a Didática da História é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem. Nos anos 60 e 70, uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que ela estava apta a pôr em prática. Essa nova geração de estudiosos concebia a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais. Portanto, ao fazê-lo, levantaram importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos (RÜSEN, p. 10).

O autor Jörn Rüsen, aborda a hipótese de que a história tinha um papel integral na educação primária e secundária e isso foi crescentemente questionada, especialmente na medida em que os ataques contra o historicismo cresciam em grau e intensidade. Contudo novas formas de educação política que correspondiam a estes novos conteúdos foram introduzidas nas escolas.

A Didática da História também passou por uma mudança que refletia uma reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. No qual experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo.

Nesse instante, a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. Ademais, o estudo da história na Alemanha Ocidental passou por uma mudança de paradigma (RÜSEN, p.11).

O autor Jörn Rüsen destaca pelo menos quatro itens principais que dominavam as discussões sobre a Didática da História em sua época na Alemanha Ocidental. Esses estão relacionados com a metodologia de instrução, as funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas, análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. Rüsen apresenta que a metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante, nesse caso, a concentração no currículo tem sido predominante. Combinada com a hipótese de que existe uma teoria geral da instrução escolar, o ensino de história em sala de aula tende a se tornar uma atividade mecânica. No entanto, ainda existe um distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele recebe na prática do ensino de história. O motivo desse distanciamento é que os debates referentes à consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não têm sido integrados na pragmática do ensino e aprendizado (p.13). Segundo Rüsen, os *insights* conquistados na Didática da História sobre os processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica, não têm sido traduzidos na análise do ensino e aprendizagem em sala de aula. O processo de ensino e aprendizado na sala de aula é conduzido por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes. O autor destaca que a análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública é um novo campo para a Didática da História. Visto que existem poucas abordagens teóricas e metodológicas para esse problema, porém não existem muitos estudos empíricos disponíveis sobre o assunto. Conforme Rüsen, estabelecer os objetivos da educação histórica e descobrir como esses objetivos têm se concretizados, tem sido uma das discussões mais importantes nas reflexões de Rüsen em seu contexto biográfico na Alemanha Ocidental, visto que a História como uma disciplina a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida. E o quarto problema, a

análise da natureza, função e importância da consciência histórica, é na opinião do autor a discussão mais interessante para os pesquisadores dos estudos históricos. Rüsen conceitua consciência histórica como uma categoria geral que não tem apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e o interpreta como história (Rüsen, 2006, p. 14). O autor cita como ponto importante que a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. Portanto, a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e perspectivar o futuro. Sendo assim, uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. O autor também analisa a consciência histórica, podendo ser um conjunto coerente de operações mentais, que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Dentro deste contexto, a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação o histórica é extremamente útil.

Dentro deste contexto histórico, através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a Didática da História pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento na vida prática (RÜSEN, 2006, p. 15). Com enfoque à questão de identidade histórica, a Didática da História enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. Ademais, segundo Rusen, a Didática da História deveria ter a estrutura de uma disciplina própria, como também se deveria ter capacidade de distingui-la de outras disciplinas correlatas como a epistemologia, sociologia do conhecimento, pedagogia e psicologia. Porém, o objetivo da Didática da História, na visão do autor, é investigar o aprendizado histórico.

2.3 A Didática da História na prática

Segundo Luis Fernando Cerri, a formação da consciência histórica é o fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. Ao considerar o conceito, dimensiona-se a possibilidade do efetivo papel da dis-

ciplina de história na escola. A Didática da História passa a exigir um redimensionamento dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história (CERRI, 2010, p. 270).

Para Cerri (2010), os objetivos do ensino se deslocam para a promoção de identidades com maior autonomia, bem como para prevenção de identidades não-razoáveis. As identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, em essência, toda identidade: delimitar e excluir. Elas são, portanto, destrutivas ou autodestrutivas. O autor explica que quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade. Outra consequência ressaltada pelo autor sobre a consciência histórica para o ensino é reforçar o princípio, sempre enunciado, mas nem sempre levado a sério, de que o trabalho didático com a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro (CERRI, 2010, p. 271-272).

O conceito evidenciado por Cerri sobre consciência histórica, também reforça o objetivo da disciplina em retirar os jovens da perspectiva de um presente fora do tempo em que se encontram imersos. Cerri, referenciando Eric Hobsbawn, apontou: “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem” (CERRI, 2010, p. 273). Para Cerri, o modelo de razão ao qual Rüsen se filia abre margem para articular a perspectiva de conscientização histórica, ou seja, a ação dos historiadores e professores sobre a consciência histórica dos alunos, com a perspectiva de conscientização em Paulo Freire ao abordar sobre a práxis do conhecimento. Para Freire, conscientizar é movimento dialógico e bilateral, não a adoção unilateral de consciência de quem tem para quem não tem. Essa conduta, ao mesmo tempo teórica e política, assume a consciência histórica como uma constante antropológica, ou seja, não há quem tenha e quem não tenha consciência histórica, nem há consciência que seja em si melhor que outra. Conforme o autor, o que existe são diferenças e diferentes adequações dos modos de gera-

ção de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético) às conjunturas mutantes de cada tempo (Cerri, p. 272).

Prosseguindo na pesquisa de Cerri, ele aponta que os objetivos do ensino de história não estão em fazer evoluir o pensamento das formas mais simples para as mais sofisticadas de atribuição de sentido ao tempo. Se por um lado não é apropriado tomar a consciência histórica como objetivo de ensino, já que se trata de um conceito cuja principal função é heurística, por outro lado certamente decorre desse conceito um objetivo de ensino. Trata-se da ideia de competência narrativa. Apontando Rüsen, a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Portanto, as subdivisões propostas para a competência narrativa são: a competência de experiência ou perceptiva, que é constituída pela capacidade de perceber o passado como tal, distinto e distante do presente, mas condicionante da vida; a competência interpretativa, que tem caráter teórico e vem a ser a capacidade de interpretar o que se aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente; e a competência de orientação, que tem caráter prático (CERRI, 2010, p. 275).

Em conformidade com Cerri, é preciso mencionar que o conceito de consciência histórica implica a existência na Didática da História, de um papel para a utopia e um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação de uma identidade razoável. Logo, a contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade.

Nesse sentido fica mais fácil compreender como oportuna a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, mesmo em comunidades, como é comum no sul do Brasil, em que grande maioria da população é composta por descendentes de europeus.

Segundo Cerri, o ensino a partir da alteridade é fundamental na própria elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que

não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma História das ideias de mundo: para que não se ensine e não se aprenda que o presente tal como o conhecemos era a única possibilidade com a qual acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente, o que é um objetivo cognitivo central na formação da competência narrativa para a contemporaneidade.

3. PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA: A revista ilustrada no combate à escravidão

Aqui, o objeto de estudo e trabalho da oficina será a Revista Ilustrada em seu discurso de combate à escravidão. Nesta modalidade de pesquisa-ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, da mesma forma, serviram como referencial didático adequado, ao definirem que todo o material, que propicie acesso ao conhecimento, tem a função de ser mediador na comunicação entre educadores e educandos. Isto é, tornam-se materiais didáticos à medida que são preparados pelo professor para a finalidade do ensino. E referente ao uso de periódicos em sala de aula, os PCNs orientam que:

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso, por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc. Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem. Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Mas, a noção que se tem de documento, as abordagens e os tratamentos que fundamentam sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo. (PCNs, 1998, p. 83).

Igualmente, os Temas Transversais, que os PCNs possibilitam para ensino da História no 4º ciclo do ensino fundamental, por exemplo, sugerem quanto ao uso de materiais diversos em situações didáticas, da seguinte forma:

Os materiais que se usa como recurso didático expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolver os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar. Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propagandas ou programas de TV trará à tona suas mensagens — implícitas ou explícitas — sobre valores e papéis sociais. [...] No caso das temáticas sociais trata-se de contemplar aprendizagens que permitam efetivar o princípio de participação e o exercício das atitudes e dos conhecimentos adquiridos. Nas temáticas relativas à Pluralidade Cultural, por exemplo, a consulta a documentos jurídicos é necessária ao aprendizado das formas de atuação contra discriminações. A formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício: aprende-se a participar, participando. E a escola será um lugar possível para essa aprendizagem se promover a convivência democrática no seu cotidiano. (Temas Transversais-PCNs, 1998, p. 37).

Ao se admitir a ideia de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, compreende-se que seus limites são transformados pela ação social. Isto ocorre, de certa forma, pela ação política dos educadores. Nesse contexto, a escola ao partilhar ações educadoras com os segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constitui-se não apenas como espaço de reprodução de saber, mas também como espaço de transformação social. Essa possibilidade que a escola deve enfrentar lhe é dada como instituição educadora e decorre, fundamentalmente, da vontade de seus agentes em um projeto de atuação pedagógica que tem por objetivo desenvolver práticas e caminhar na direção de um ensino valor ante da cidadania. Pois, aprender e ensinar sobre a Lei nº 10.693/2003, que objetiva o combate ao racismo nas escolas, é desenvolver a prática da civilidade, da cidadania e, fundamentalmente, respeito às diferenças.

O professor Benito Schmidt Bisso, ao destacar que a História também é para os estudantes do ensino básico, adverte:

Nessa perspectiva, volta-se a um grupo bem maior. Aqui, o historiador entre o 'ofício' e a 'profissão', não trata com seus pares nem, em sua grande maioria, de futuros pares. Afinal, nesse âmbito, não formamos 'pequenos historiadores', mas cidadãos que, esperamos, possam desen-

volver uma leitura histórica do mundo, a qual envolve, por exemplo, a percepção da existência de múltiplas temporalidades; a compreensão da historicidade, do dinamismo e do caráter relacional das identidades; o entendimento de que o conhecimento histórico é construído a partir do presente, com base na análise de vestígios do passado. (SCHMIDT, 2013, p. 299).

Do mesmo modo, referindo-se às práticas pedagógicas como caminhos para diálogos, as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, destacam quanto ao uso de documentos em sala de aula ao dizer que:

necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT & CAINELLI, 2009, p. 116).

Neste sentido, Schmidt, aborda a questão do documento histórico como veículo que leva o aluno a ter um contato com realidades vividas no passado, mas que pode orientá-los para o futuro. Refere que os caminhos para que o diálogo entre conhecimento histórico e sociedade, “compreendida em sua diversidade e complexidade, se efetive mostram-se bastante tortuosos, mas é possível constatar que, cada vez mais, diversos colegas estão empenhados em trilhá-los das mais variadas maneiras: dedicando-se a pensar os encontros e desencontros entre história acadêmica e história ensinada” (SCHMIDT, 2013, p. 299).

3.1 Metodologia de Trabalho

3.1.1 Primeiro encontro

Considerando que o texto de estudo, nesta proposta, é a análise da Revista Ilustrada, com enfoque à Lei 10.639/2003, necessário que os alunos tenham contato com os periódicos. Assim, visita à Biblioteca

Rio-grandense será fundamental para que tenham contato com o material.

Após, isso os alunos poderão escolher o tipo de assunto que lhes interessou. De forma homogênea, após a escolha do tema, se definirá a metodologia de trabalho, tendo em vista que o trabalho será desenvolvido pelo método social-construtivista.

3.1.2. Segundo Encontro (formatação das atividades e hipótese de trabalho)

Uma nova concepção de documento histórico implica,

Saída de campo ou laboratório. Suponhamos que os alunos escolham o tema: o que foi feito com os escravos após à liberdade? A partir daí será definida a modalidade da prática. Ou textos, ou teatro, ou desenhos, ou história em quadrinhos, etc.

Uma aula sobre a criação da Lei do empregado doméstico. Teria continuado prática da escravidão? A prática da religião africana após a abolição da escravatura. Como ela se deu? Havia permissão da administração pública para isso? O governo do Império criou um projeto para acomodação dos negros após a liberdade?

3.1.3 Terceiro Encontro (tema já definido e início das atividades):

Início dos trabalhos, a partir do tema escolhido pelos alunos. Habilidades práticas, conforme os temas transversais dos PCNs.

Exemplos: textos, desenhos, poemas, cartazes, banner, teatro, etc.

O professor deve fazer:

Resultado das habilidades e ficha de avaliação e estatística, por exemplo: Universo de 20;alunos.

A opção de cada aluno. A ideia da escolha.

Exemplos de Resultados: 05 escreveram textos; 02 escreveram poesia; 03 escreveram uma história sobre o negro liberto ; 10 escreveram uma letra de música.

4. Considerações sobre a prática-pedagógica: Pesquisa-ação e pesquisa-ensino

Por conseguinte, torna-se necessário traçar algumas considerações acerca da transposição didática do tema com a finalidade de realizar as oficinas. Já foi dito que os PCNs, bem como seus temas transversais possibilitam a realização do debate em sala de aula.

“Conforme explica Rüsen, a Didática da História serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2010, pg. 08). O autor explica, ainda, que isto é uma ideia equivocada, pois o que deve ser feito é a confrontação dos **problemas reais** concernentes ao aprendizado e educação histórica e à Didática da História e a pesquisa histórica. É isto que se propõem em relação ao estudo da Revista Ilustrada, no tema sobre abolição, e o estudo da Lei 10.639/2003 para o combate ao racismo nas escolas.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da História: Uma ciência da Aprendizagem Histórica?** XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios 27 a 31 de julho de 2015 Florianópolis/SC.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.** Revista História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História.** Revista de História Regional, 6(2) pp. 93-112, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa/PR. v. 1, n. 2, p. 07 16, jul. dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar a História.** 2ª edição, São Paulo: Scipione, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 108p. 1. **Parâmetros curriculares nacionais da 5ª a 8ª série.** História. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.> Acessado em: 21 de junho de 2019, às 16h e 36 min.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.> Acesso em: 21 de junho de 2019, às 16h 39min.

SCHMIDT, Benito Bisso. O Historiador entre o “ofício” e a “profissão”: desafios contemporâneos. **Revista História Hoje**, Coleção ANPHU, Porto Alegre, v. 2. nº 3. P. 285-301, 2013.

O ENSINO DOS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS RIO-GRANDINAS E A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Leonardo de Melo Belem

Resumo

No presente artigo se pretende discorrer sobre as relações possíveis entre a didática da história e a realização de práticas efetivas no ensino de Cultura Afro-brasileira e de História da África na rede municipal rio-grandina. Compreendendo todo aparato da didática da história, da forma empregada por Rüsen, almeja-se discorrer como essa disciplina pode contribuir para as boas práticas escolares das temáticas de matriz afro. Contribuições de Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri, Odilmar Cardoso e Maria Edinalva Aguiar são fundamentais para a compreensão dos elementos basilares da didática da história, assim como seus conceitos. Autores como Ana Canen, Kabenguele Munanga e Jacira Reis da Silva se apresentam como fundamentais para compreender os elementos culturais, sociais e políticos que dão base para a realização de práticas efetivas em sala de aula, no que tange aos conteúdos étnico-raciais. Por meio do cruzamento de leituras e de análise bibliográfica pretende-se um aprofundamento sobre o assunto, trazendo a noção de que a didática da história é fundamental para o entendimento do ensino de história e dos fenômenos relacionados ao mesmo. Sendo assim entende-se que o ensino de Cultura Afro-brasileira e de História da África pode ser legitimado e promovido a partir da ótica de ensino empregada pela didática da história, tendo em vista os conceitos de aprendizagem histórica e consciência histórica.

Palavras-chave: Didática da história. Cultura Afro-Brasileira. História da África.

Introdução

O papel do ensino de História vem sendo incessantemente reconfigurado desde o século XIX. Desde o período de formação do Código disciplinar da História, uma amplitude de questões foram trazidas a tona, ocorrendo mudanças diversas na estrutura da disciplina nas redes de ensino público. Tendo isso em vista, de 1838 (Regulamento do Colégio Pedro II) até o tempo presente, uma infinidade de elementos começaram a ser debatidos, tudo a partir dos contextos políticos, históricos e culturais presentes na sociedade brasileira nos últimos séculos¹. Tendo em vista que ao final do século XX, com os debates acerca do fim da Ditadura Militar (1964-1985) e com os preparativos para a Constituição Federal de 1988, demandas até então pouco analisadas surgem no centro da discussão. Questões de gênero, de feminismo, políticas, religiosas e raciais começam a ser colocadas nas pautas da sociedade, sendo ao mesmo tempo desveladas no âmbito da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada em 1996, sendo um instrumento importante como política pública, garantindo elementos básicos no âmbito educativo. Como complemento a LDB, surge a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, com a primeira sendo voltada para a efetivação do ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África nos estabelecimentos de ensino, sendo a segunda voltada para o ensino de Cultura Indígena Brasileira e seu efetivo cumprimento. Passa-se assim do século XX para o XXI a contar com diversos mecanismos no âmbito das políticas públicas, sendo importante o surgimento de legislações acerca do ensino de culturas basilares na formação social brasileira. Essas leis se configuram de suma importância no que se refere ao respaldo presente no ensino de determinadas temáticas e conteúdos. Apesar disso, qual é o papel prático dessas legislações? O cumprimento das mesmas é efetivo? Essas questões são de extrema pertinência, precisando de um olhar atento e de discussão efetivamente embasada.

1. Para uma melhor compreensão sobre a História do Ensino de História no Brasil analisar artigo de Auxiliadora (2011).

Do surgimento da Lei 10.639 se atende a uma demanda necessária para o âmbito social: a promoção das culturas de matriz afro nos estabelecimentos de ensino. Poder trabalhar de forma livre com os conteúdos étnico-raciais sempre foi algo importante, tendo seu respaldo a partir de legislação específica. Apesar de necessário e respaldado por Lei, de diversas maneiras o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África é cerceado, seja no ensino superior e até mesmo na rede básica escolar. Sobre o Ensino de História da África no Brasil, segundo Munanga

O Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate. O melhor caminho, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça. (MUNANGA, 2015, p.22).

Sendo assim, deve-se observar o importante papel do debate acerca das culturas de matriz afro no Brasil, pois as mesmas são fundamentais para a compreensão da formação nacional brasileira, surgindo assim um leque de questões a serem trabalhadas, como, por exemplo, o preconceito racial, dívida histórica e cotas raciais. Os elementos voltados para as questões étnico-raciais devem ser abordados em sala de aula, almejando a construção de uma prática efetiva e voltada para o respeito à pluralidade cultural, religiosa e social. O ensino de Cultura Afro-Brasileira e História da África se faz presente em diversos municípios do Brasil e não seria diferente com Rio Grande.

No município do Rio Grande, a presença de temáticas de matriz afro em sala de aula é expressiva, porém pouco divulgada. Tendo isso em vista, a promoção de práticas efetivas se faz necessária, sendo importante sua publicação. A Cultura Afro-Brasileira e a História da África se faz presente na rede escolar, só falta a sociedade como um todo abraçar esses elementos culturais e o ensino dessas temáticas serem valorizados. Questões voltadas para o ensino de culturas de matriz afro são fundamentais no que tange ao ensino histórico, sendo a didática

da história um elemento legitimador do ensino de história e de suas práticas.

Tendo essas questões em vista, faz-se prudente observar a didática da história e seu papel na análise da educação histórica, assim como das categorias presentes na mesma. A didática da história surge mediante a necessidade tanto de formação profissional, quanto de o anseio de uma sistematização mais efetiva de conhecimentos históricos para os alunos. Compreender o papel da mesma não se configura como uma tarefa fácil, sendo interessante analisar como a disciplina foi se configurando e criando conceituações próprias, tornando-se uma teoria geral da aprendizagem histórica. Segundo Rüsen

A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados. (RÜSEN, 2006, p.9).

Tendo isso em vista, percebe-se que o papel da didática da história e da análise sobre questões como a consciência histórica se apresentam como fundamentais para o entendimento dos mecanismos presentes na educação histórica. O papel da didática da história vai muito além de simplesmente observar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula, mas consegue analisa-lo no espectro social como um todo. Essa disciplina observa como a aprendizagem histórica ocorre em diversos ambientes e a partir de diversas metodologias, podendo elencar processos de aprendizagem a partir de filmes, telenovelas, festas populares, propagandas e até mesmo reuniões de associações de bairro. A educação histórica encontra-se em tudo, sendo fundamental compreender que esta se faz presente no âmbito social, podendo ocorrer independente dos espaços de ensino formal. Por meio da didática da história se percebe o ensino de História e seu papel sendo fundamental às conceituações presentes na mesma no que tange a analisar os processos de aprendizagem histórica em sala de aula. O ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África sofre de uma diversidade de preconceitos. O senso comum prega que os conteúdos de matriz afro são vazios de sentido, sendo desnecessários para as praticas em sala

de aula. Pensando a partir da didática da história, não é a reprodução de conteúdos que consegue produzir percepções históricas nos alunos, mas sim a análise de pontos de vista variados e do uso de múltiplos recursos (filmes, oficinas, músicas, pinturas) que se consegue abarcar os processos de compreensão histórica. É sobre como compreender os processos históricos e a aprendizagem histórica e a relação dessas categorias com os conteúdos de matriz afro que irá se trabalhar neste ensaio.

2. Desenvolvimento

Compreender como se desvelam os processos de ensino-aprendizagem é uma tarefa árdua, ainda mais quando se refere à rede básica de ensino. Observar como ocorre o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África apresenta-se como um desafio ainda mais complicado, porém estimulante. Compreender como os processos de aprendizagem histórica em sala de aula se configuram é um elemento que pode auxiliar na missão de observar como se constroem as percepções acerca dos conteúdos étnico-raciais. A didática da história pode ser usada como ferramenta para analisar como os processos de aprendizagem e de consciência histórica são elaborados. Sendo assim, pelas lentes da didática da história iremos observar como o trabalho com os conteúdos étnico-raciais se configuram na esfera dos processos de aprendizagem, e como estes conteúdos, por meio de uso de metodologias específicas e recursos variados são cada vez mais legitimados e garantem bases sólidas na esfera do ensino de história.

2.1 Fundamentação teórica

Discorrer sobre temas como ensino de Cultura Afro-Brasileira e História da África é uma questão de suma importância. Deve-se trabalhar a partir de uma perspectiva voltada para compreender as possibilidades do ensino com as temáticas de matriz afro, tanto como analisar relatos específicos sobre o assunto. Tendo isso em vista, trabalharemos a partir da fala de pesquisadores especialistas no trato com tais questões, analisando também obras de professores/pesquisadores da rede de ensino, almejando uma maior compreensão sobre as possibilidades de trabalho, do contexto escolar e dos entraves presentes no ensino de

elementos étnico-raciais. Obras como “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?” de Kabenguele Munanga, “Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo” de Ana Canen, “Memória D’África: a temática Africana em sala de Aula” de Carlos Serrano e Maurício Waldman e “Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas” de Arilson Gomes, dentre outras, são fundamentais para a compreensão de como se desenvolvem práticas efetivas em sala de aula acerca dos conteúdos étnico-raciais, além do trato com possibilidades de trabalho. Somado a estas obras, faz-se necessário observar também os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Pluralidade Cultural. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos”, além da Lei 10.639, almejando adquirir uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto em questão. Apesar da existência de ações positivas no âmbito do ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África, ainda se configura como um desafio trabalhar com tal temática. Seja pela pressão do currículo escolar, seja pela falta de apoio da direção ou até mesmo devido aos preconceitos do professorado. Faz-se necessário compreender sobre os conteúdos étnico-raciais principalmente devido a questões de pertencimento e de dívida histórica, trabalhando com a noção de que temos diversas culturas de matriz afro presente em solo brasileiro. Segundo Gomes

Para o Brasil que, com a escravização forçada de várias etnias africanas, recebeu nagôs, jejes, benguelas, fulos, fulas, tuaregues, iourubás, mandingas, minas, háussas, adamauás entre outros – identificar essas pessoas somente como negros é desconsiderar a profundidade étnico-cultural desses povos. (GOMES, 2007, p.196).

Tendo isso em vista, percebe-se o papel do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, que não é de somente discorrer sobre conceitos vagos, mais sim sobre uma diversidade de origens, povos e questões culturais próprias, elementos que dificilmente conseguem ser trabalhados dentro da compartimentação estanque dos currículos programáticos.

Para além das leituras voltadas para o ensino das questões étnico-raciais, trabalharemos com a didática da história, tendo em vista o

papel que possui na análise dos processos de aprendizagem histórica. Compreender como a didática da história vai se configurando como campo disciplinar não é uma tarefa fácil. Analisar os mecanismos presentes na mesma configura-se como uma viagem a partir de conceitos e de construções teóricas. Utilizar-se-á de artigos como “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” de Jorn Rüsen, “Para uma definição de Didática da História” de Odilmar Cardoso, “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história” de Luis Fernando Cerri, dentre outros. A partir das discussões presentes nestes ensaios, tentaremos compreender como a didática da história se desenvolve acerca dos processos de aprendizagem histórica e como que a mesma compreende a disciplina histórica. Questões como a presença da consciência histórica e sobre o papel da mesma se apresentam nas obras analisadas. Observar como ocorrem os processos presentes no que se refere à consciência histórica, aos *insights* e o papel do professor nessas problemáticas se apresenta de fundamental análise. Segundo Cardoso,

[...] a expressão ‘consciência histórica’ pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos — pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente —, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa. (CARDOSO, 2008, p. 161).

Compreender a presença de elementos históricos, ter competências narrativas e conseguir ler o mundo a partir do pensamento histórico configuram-se como parte da consciência histórica. Seja por meio do contato com filmes, novelas, pinturas, músicas, conversas com amigos, visitas a museus históricos, dentre outros, a consciência histórica vai se tornando cada vez mais aguçada, fazendo com que o sujeito compreenda que a possui, que até mesmo por meio de suas próprias narrativas estará construindo e reformulando seus processos de compreensão histórica. Nota-se que não é somente na escola que se pode construir uma noção de que se possui consciência histórica, mas em diversos ambientes, nos quais surgem aprendizagens e maneiras diversas de

formular as experiências a nível de processos históricos. A disciplina de didática da história, por meio de seus mecanismos teóricos e metodológicos tenta compreender como se desenvolve a consciência histórica nos indivíduos, tendo em vista também os processos de educação histórica. Apresenta-se possível assim, observar como os processos de ensino dos conteúdos de matriz afro podem ocorrer a partir de diversas maneiras, seja por meio de contações de histórias, seja por meio de oficinas e de diálogos com movimentos sociais, sendo o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África possível de formulação tanto em ambientes escolares, quanto em ambientes extraescolares.

2.2 Fundamentação metodológica

Interpretar e discorrer sobre o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África na rede básica é uma necessidade. Em meio à crise política, social e cultural instaurada em nosso país, o ensino está cada vez mais na reta dos cortes e violências, com a autonomia do professor e o respeito à profissão sendo questões cada vez mais colocadas de lado. Apesar disso, deve-se entender que a profissão continua, assim como a luta, a qual também se faz presente principalmente em áreas como as humanidades. Observar os mecanismos do processo de ensino-aprendizagem na rede básica do município do Rio Grande (RS) é algo necessário, para trazer a tona um caso específico, percebendo como que nesse contexto se configura a presença dos conteúdos de matriz afro no âmbito da sala de aula. Por meio de análise bibliográfica, cruzamento de fontes e leituras se pode desvelar diversos elementos voltados às legislações e diretrizes da educação básica no tocante aos conteúdos étnico-raciais e ao trato com os mesmos na instituição escolar. Por meio da Análise de Conteúdo consegue-se observar tanto nos documentos escritos, quanto nas falas dos sujeitos, como se desenvolvem as práticas educativas em sala de aula e como os ditos, os interditos e os contratos ocultos se configuram para dar sentido às interações no ambiente escolar e como dão corpo a cultura escolar dos contextos específicos. Não seria diferente no município do Rio Grande. Segundo Bardin

É portanto necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38)

Observando a fala da autora, pode-se discorrer sobre uma amplitude de questões. A Análise de Conteúdo tem a partir da capacidade da inferência, a possibilidade de observar de forma criteriosa e contundente acerca do conteúdo presente nas mensagens empregadas pelos indivíduos da rede escolar e se apresenta como alternativa para analisar a presença e constituição dos códigos da cultura escolar. Por meio da técnica em questão e de suas fases (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados) almeja-se compreender como se desenvolvem os mecanismos de ensino-aprendizagem nas escolas do município do Rio Grande e como os conteúdos étnico-raciais se apresentam nessa esfera.

Partindo para a relação entre a didática da história e os processos de aprendizagem histórica, diversas implicações podem ser analisadas. Por meio do cruzamento de fontes e da análise bibliográfica, se pode desvelar questões importantes acerca do papel da didática da história e de como a mesma pode ser imbricada com o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África. A partir da didática da história analisamos como os processos de educação histórica ocorrem, sendo importante ressaltar que os mesmos podem ocorrer de formas diversas, e não necessariamente no ambiente escolar. Segundo Cerri

[...] de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor – aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas família, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (CERRI, 2001, p.110).

Tendo isso em vista, percebe-se que a sala de aula pode ser sim um local de aprendizagem histórica, porém não é o único, recebendo

também influência de diversos fatores externos. A educação histórica pode ocorrer de diversas maneiras, o que abre margem para diversas metodologias de ensino e possibilidades abrangentes de compreensão dos conteúdos históricos. Com os conteúdos étnico-raciais não seria diferente. O Ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África, por se desenvolver a partir de metodologias variadas, acaba construindo preconceitos nos educadores, os quais consideram esses conteúdos como “vagos de sentido”. Porém, apesar das metodologias variadas e dos recursos empregados (oficinas, mostras, contação de histórias, análise cinematográfica e musical), apreende-se muito dos conteúdos de matriz afro, os quais são mais bem elencados de forma prática. Um exemplo é a oficina de confecção das bonecas abayomi, as quais são feitas pelos alunos e que possuem um significado único, sendo somente a partir do processo de produção das mesmas que os educandos conseguem apreender seu significado². A partir daí se está realizando um processo de aprendizagem histórica, pelo fazer, pela confecção, a qual advém de narrativa, de história oral e de relatos escritos. O exemplo fala por si próprio e traz a noção de que o ensino dos conteúdos de matriz afro se configura como produtor de percepções e de pensamento histórico, trazendo por meio da narrativa, uma forma efetiva de construir novas concepções e modos de pensar historicamente.

2.3 Resultados e discussão

Apesar dessa pesquisa se encontrar em progresso, muitos elementos podem ser ressaltados. Sabe-se que o ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África se faz representado no município do Rio Grande, porém o mesmo é pouco debatido ou publicado fora dos muros escolares. Não se discute sobre o ensino dos elementos de matriz afro fora dos ambientes escolares, trazendo um questionamento: esse ensino está sendo efetivo? Ou será que esse ensino somente não chega à academia? Deve-se observar que a falta de formação específica sobre conteúdos de cunho social e racial são grandes impeditivos para uma amplitude maior de trabalhos e reflexões acerca dos conteúdos raciais. Apesar disso, percebe-se que dentro do ambiente escolar diversos conhecimentos são produzidos, sendo a rede básica um grande exemplo

2. Sobre a oficina de bonecas abayomi e seu histórico ver em Viera (2015).

de produção de trabalhos efetivos. Mesmo apesar da falta de incentivo, do preconceito e da pressão do currículo escolar, os profissionais da rede básica empreendem trabalhos coerentes, constituindo resistência e formulando aprendizagens significantes. Observando esses questionamentos, se faz importante analisar a dimensão histórica que estes conteúdos possuem, tendo em vista que os mesmos são responsáveis por racionalizações e aprendizagens efetivas.

Os conteúdos étnico-raciais são legítimos, fazendo parte de toda uma estrutura lógica de pensamento, tendo em questões como a narrativa oral e o fazer prático uma forma de propagar e realizar processos de aprendizagem histórica. Deve-se ter noção de que a partir do ensino desses conteúdos, competências do pensamento histórico são trabalhadas, sendo de suma importância os diversos métodos e recursos trazidos a partir dos elementos de matriz afro, pois a partir dos mesmos se faz possível pensar para além de uma lógica eurocêntrica e globalizante. Deve-se trabalhar com a noção de que a partir do trato com os conteúdos em sala de aula, pode-se construir novas competências e ir formulando novas formas de trabalhar com a consciência histórica. Todo mundo possui consciência histórica, porém se faz fundamental adquirir novas competências e habilidades, sendo os múltiplos formatos de ensino uma peça-chave para essa questão. O ensino de história ocorre de diversas maneiras, sendo escolar ou extraclasse, podendo ocorrer os processos de educação histórica em contextos variados, seja na escola, no cinema, na rua ou na praça. Tudo é história, e tendo essa premissa em vista, de maneiras diversas se apreende conhecimentos históricos. Deve-se compreender não somente o que nos é colocado nos veículos de comunicação, ou somente o que se refere à nossa identidade social e cultural. Múltiplas identidades e objetos de pesquisa devem ser colocados no centro do debate. Segundo Cerri

[...] é preciso mencionar que o conceito de consciência histórica implica a existência na Didática da História, de um papel para a utopia e um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação de uma identidade razoável. A contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade. Nesse raciocínio fica mais fácil compreender como oportuna a

Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, mesmo em comunidades, como é comum no Sul do Brasil, em que grande maioria da população é composta por descendentes de europeus. (CERRI, 2010, p. 216).

Analisando a fala do autor, fica ainda mais claro o papel da consciência histórica e como a didática da história se apresenta fundamental para observar os processos de educação histórica. Observar questões identitárias e culturais é necessário, pois traz para as práticas em sala de aula a alteridade, a capacidade do aluno de se enxergar no mundo e de conseguir ver o próximo. É um processo complexo, mas faz parte do pensar de maneira histórica. A Didática da História é fundamental para discorrer como conteúdos como o ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira são necessários para as práticas em sala de aula, além de trazer a tona o papel dos mesmos no que se refere aos processos de pensamento histórico. A partir desses elementos, podem-se produzir percepções de alteridade no alunado, trazendo uma competência que só pode ser vista e experienciada a partir do aprofundamento na cultura do outro. É observar que a alteridade se faz presente no social, e pode ser também trabalhada em sala de aula, construindo assim uma prática efetiva, sendo esta fundamental tanto no aspecto teórico, quanto metodológico.

3. Considerações finais

O surgimento de legislações acerca do ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira em sala de aula nunca deve ser tomado como benefício de solidariedade, algo dado de bom grado por alguma instituição ou pelo governo. As leis acerca dos conteúdos étnico-raciais surgem a partir de demandas sociais, as quais são atendidas, sendo as mesmas fundamentais para garantir legalmente a obrigatoriedade do ensino de tais conteúdos. A “Lei 10.639”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e as disposições presentes nos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Pluralidade Cultural. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos” só irão surgir e consolidar o trato acerca das questões de matriz afro a partir de deman-

das sociais concretas. O Movimento Negro Brasileiro, os movimentos políticos e órgãos de direitos humanos também tem sua parcela na aprovação dessas legislações, sendo importante observar os esforços desses grupos para a promoção de uma cultura importante, porém muitas vezes marginalizada. Tendo isso em vista, não basta somente exigir a obrigatoriedade, tem que haver o preparo do professorado para o atendimento efetivo dessas propostas. Deve-se ter uma análise concreta de como se configura o ato educativo e suas principais contribuições para a promoção dos conteúdos étnico-raciais.

O processo educativo é envolto de diversas características, sendo o trabalho com a diversidade e o respeito aos aspectos sociais, culturais e religiosos um dever basilar das práticas educativas. Observar que as questões expostas em sala de aula não se configuram somente como conteúdo a ser cumprido, mas que os aspectos sociais, culturais e a existência de uma finalidade prática são partes fundamentais no todo.

Enxergar toda complexidade do que se produz em sala de aula não é algo dado, mas um exercício a ser realizado diariamente, sendo necessário compreender a cultura escolar, questões sociais e o contexto histórico no qual a educação pública brasileira se encontra. Compreender assim como o trabalho é realizado em sala de aula e como a dinâmica do mesmo é produzida se apresenta como um árduo labor. Observar como que na rede municipal da cidade do Rio Grande se desvelam os processos de ensino-aprendizagem é algo extremamente necessário e complexo.

Compreender como os conteúdos voltados a pluralidade cultural são delineados em sala de aula entra em outro departamento, no da sala de aula, e nisso surgem uma diversidade de variáveis: o professor, a instituição escolar, a cultura escolar e o alunado. Cada um desses elementos pode nos explicar como os processos de aprendizado se configuram em sala de aula, além de seus resultados (positivos ou não). Os conteúdos étnico-raciais são extremamente importantes para a prática educativa, tanto devido ao seu papel social, quanto às questões culturais imbricadas nos mesmos. Apesar disso, até que ponto se consegue realizar um aprofundamento efetivo nestas competências? A que ponto

surge uma compreensão aguçada de tais processos históricos? Questões que vão adquirindo corpo, sendo suas respostas imbricadas em um misto de multiplicidade e de elementos vivos do social.

O papel do professor de História é trabalhar com a categoria da temporalidade e suas implicações nos aspectos político, econômico, social e cultural. Apesar disso, se faz de suma dificuldade o trato com alguns assuntos. Mesmo que na cidade do Rio Grande exista o trabalho com os conteúdos étnico-raciais, nem sempre essa realidade se configura como regra. A resistência em relação aos conteúdos de matriz afro ainda persiste no que se refere à educação brasileira. Segundo Gomes,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, 2005, p. 147).

A partir da fala de Gomes, muitos elementos podem ser debatidos. O ensino de componentes voltados para a promoção dos aspectos étnico-raciais não é somente uma questão de dever imposto por lei, mas também de um dever ético. É necessário trabalhar com a multiplicidade de matrizes culturais pertencentes no Brasil, pois isso torna a prática de sala de aula mais responsável, composta de sentido efetivo.

Ao invés do trato única e exclusivamente da cultura advinda do continente europeu, se faz necessário compreender as matrizes afro, indígena e asiática, almejando observar de forma mais ampla o mapa cultural brasileiro. Isso deve ser feito não somente almejando cumprir uma Lei, ou devido a imposições de órgãos educativos, mas principalmente para o fomento de uma prática efetiva, ética e voltada a compreender a pluralidade presente em nossa sociedade e principalmente na instituição escolar. Almeja-se trazer para o alunado a compreensão

de conceitos como racismo, desigualdade racial, preconceito religioso e de dívida histórica, tornando mais fácil para os mesmos compreender questões que são atuais, porém que tem um fundo embasado em processos históricos amplos. Dessa forma, com o entendimento desses conceitos, pode-se começar a inculcar maior percepção acerca do papel do negro na sociedade, suas lutas históricas e de sua(s) cultura(s) em nossa formação social e histórica. Tendo esses elementos em vista, fica muito mais fácil compreender a importância dos elementos étnico-raciais no que tange ao ensino dos conhecimentos históricos. Imbricados de sentido, tais conteúdos são responsáveis por alargar a concepção de mundo dos educandos, além de potencializar sua capacidade de pensar historicamente.

A Didática da História é uma disciplina com objeto próprio, sendo fundamental para analisar os processos de pensamento histórico na sociedade contemporânea. A partir dessa disciplina se pode compreender de forma mais ampla como se desenvolvem os processos básicos do pensamento histórico, tendo em vista que todos os seres humanos pensam historicamente, tendo a veia narrativa como elemento fundamental para embasar essa premissa. Tendo a noção de que a aprendizagem histórica não ocorre somente no âmbito da sala de aula, mas sim de diversas formas e por meio a exposição a diversos meios de informação e de leitura, a didática da história surge como uma ferramenta importante para auxiliar a compreender a consciência histórica.

Segundo Aguiar

Perseguindo essas finalidades, ratificamos nossa posição em relação à **Didática da História**, entendendo-a – conforme a tese de Rüsen – como uma **Teoria da Aprendizagem Histórica**, cuja preocupação central é o desenvolvimento da consciência histórica como fator de orientação para a vida prática. Entendemos que esse campo encontra-se em processo de aprimoramento teórico e empírico, cuja contribuição não se inscreve somente no âmbito educacional e escolar, posto que – assim como a produção da Ciência Histórica – deve voltar-se para as necessidades cotidianas, para as interrogações neles levantadas e para as necessidades de orientação temporal, cumprindo sua função de desenvolver a consciência histórica. (AGUIAR, 2015, p.13).

Para compreendermos como se desenvolvem os processos de aprendizagem histórica, a didática da história é um elemento fundamental. Tendo isso em vista, surge a necessidade de analisar como os processos históricos são desenvolvidos e quais competências se fazem presentes na observação dos mesmos. A consciência histórica tem papel fundamental na vida prática dos seres humanos, sendo que a partir dela, pode-se pensar historicamente e alcançar graus e competências variadas. Todas as pessoas possuem consciência histórica, sendo a mesma elencada principalmente com os fatos da vida prática.

Responsável por analisar os fenômenos concernentes à aprendizagem histórica, isso não ocorreria de maneira diferente no que tange ao ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África. Quando se estuda tais conteúdos, diversas competências do pensamento histórico são ativadas, trazendo à tona, uma multiplicidade de processos. Quando trabalhamos com as questões étnico-raciais, não se coloca somente elementos voltados para a identidade dos educandos, mas também proposições necessárias para a vida prática. Os conteúdos elencados são necessários para se ter noção sobre as categorias temporais basilares: passado, presente e futuro. Por meio do ensino de Cultura Afro-Brasileira e de História da África se pode trabalhar com questões que ocorrem até os dias de hoje e trazer um sentido. Falar sobre racismo, dívida histórica e elementos culturais é um exercício no qual se precisa compreender as categorias históricas, se fazendo necessário pensar historicamente. Da ocorrência desse pensar histórico, novas competências surgem, trazendo os conteúdos para perto dos alunos não somente no falar sobre, mas no que tange ao sentido. Compreendendo o papel destes conteúdos, o porquê de estudá-los se produz uma prática efetiva. Somente quando aproximados dos alunos esses conteúdos farão sentido, produzindo assim percepções históricas fortuitas e trazendo uma reflexão efetiva. Trabalha-se assim não somente um processo histórico, mas com vários, tendo a noção de que o educando pensa historicamente e que não faz isto somente dentro da escola, mas em toda sua vida social.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_arquivo_edinalvapadreaguiar-textoanpuh2015.pdf>. Acesso em 26 abr. 2019.

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

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 05 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEN, Ana. Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande (MS), n. 15, p. 49-57, jan/jun 2003.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, n. 15(2), p. 264-278, Inverno, 2010.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, n. 6(2), p. 93-112, Inverno, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteú-

dos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 189-114, abr./jun. 2017.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, outubro de 2004.

MUNANGA, Kabenguele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Plano de Estudos Ensino Fundamental: anos finais**. Rio Grande: 2015.

SILVA, Jacira Reis da. “Diversidade cultural, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: a Lei 10.639 como possibilidade de diálogo.”. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS (Org.). **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. p. 294-303.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul/dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino

de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação** - RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012, Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática Africana em sala de Aula. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Jacira Reis da. “Diversidade cultural, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas: a Lei 10.639 como possibilidade de diálogo.”. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS (Org.). **RS negro**: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. p. 294-303.

VIEIRA, Kauê. **Bonecas Abayomi**: símbolo de resistência, tradição e poder feminino. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/#gs.null>>. Acesso em 18 mai. 2019.

ENCRUZILHADA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LUGARES DE MEMÓRIAS

Marcelo Moraes Studinski

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de “Consciência História”, de Jörn Rüsen, e a relação deste com os conceitos de História, Memória e Lugar de Memória, a partir do referencial teórico de nossa pesquisa de mestrado, intitulada, “*Aprender nos Terreiros: História e cultura afro-brasileira a partir dos saberes de matriz africanas na cidade do Rio Grande/RS*”, que busca compreender como os saberes acerca das tradições de matriz africanas são preservados nos terreiros da cidade do Rio Grande e de que forma os sujeitos que experienciam as práticas culturais afro-religiosas aprendem e transmitem, na atualidade, sobre a historicidade dos cultos que professam, bem como estes podem contribuir para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, nos limites deste texto, abordaremos a importância fundamental que a memória exerce para a formação das identidades dos sujeitos que professam as religiões de matriz africanas, a partir da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa em curso, com destaque às contribuições históricas, sociológicas e antropológicas acerca destes cultos.

Palavra-chave: Didática da História. Consciência Histórica. Cultura afro-brasileira.

Introdução: mo jùbá: primeiras palavras

No documentário “*Atlântico Negro: na rota dos orixás*” (1998), produzido por Renato Barbieri, sobre a rota dos africanos na condição de escravizados desde sua captura em África até o Brasil, ao qual apresenta os principais portos de embarque de navios negreiros no continente africano, em um dos trechos é abordado sobre a “árvore do esquecimento”, que tinha por finalidade apagar a memória e a história dos escravizados. Em um dos depoimentos de uma liderança nagô, falando sobre a “árvore do esquecimento” localizada na rota do porto de Wuidá, o líder argumenta:

Brasil, Brasil! Os escravos destinados às Américas eram trocados por bugigangas. Os escravos homens davam nove voltas em torno da árvore e as escravas sete. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana alguém já viu um nagô esquecer suas origens? Sua identidade cultural? Se ela está tão marcada em seu rosto e tão marcada em seu coração?

Para além da violência contida no depoimento, bem como as diversas formas de resistências de africanos e africanas no contexto da escravidão transatlântica, os argumentos acima trazem importantes reflexões acerca da historicidade destas populações. Mais do que isso, os questionamentos da liderança nagô nos levam a outros, mas o mais interessante, para nossas reflexões, é compreender como se constrói aquilo que o líder chamou de identidade cultural? Qual a relação entre identidade cultural e consciência histórica? É possível afirmar que os terreiros de matriz africanas são lugares de memória e, portanto, de consciência histórica?

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de “Consciência História”, de Jörn Rüsen, e a relação deste com os conceitos de História, Memória e Lugar de Memória, a partir do referencial teórico de nossa pesquisa de mestrado, intitulada, “*Aprender nos Terreiros: His-*

1. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY>
Acesso 20/06/2019.

tória e cultura afro-brasileira a partir dos saberes de matriz africanas na cidade do Rio Grande/RS”, que busca compreender como os saberes acerca das tradições de matriz africanas são preservados nos terreiros da cidade do Rio Grande e de que forma os sujeitos que experienciam as práticas culturais afro-religiosas aprendem e transmitem, na atualidade, sobre a historicidade dos cultos que professam, bem como estes podem contribuir para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, nos limites deste texto, abordaremos a importância fundamental que a memória exerce para a formação das identidades dos sujeitos que professam as religiões de matriz africanas, a partir da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa em curso, com destaque às contribuições históricas, sociológicas e antropológicas acerca destes cultos.

Para tanto, o texto está dividido em quatro partes: Na primeira abordaremos o conceito de “Consciência Histórica”, do filósofo alemão Jörn Rüsen, a partir de autores brasileiros que atuam na área da Didática da História. Na segunda parte, apresentamos a origem dos cultos africanos no Brasil, desde o contexto da escravidão transatlântica, sincretismo, nações de candomblé e a formação e organização dos terreiros. Na terceira, discorreremos sobre a relação História, Memória e lugar de memória. Por fim, refletiremos acerca da “encruzilhada entre Consciência Histórica e Lugar de Memória”. Nesse sentido, sendo a encruzilhada o espaço de encontros de caminhos, ponto-de-partida ou de chegada, de aproximações e distanciamentos, a narrativa que segue adotará a mitologia iorubá como forma de aproximar a História, Memória, Consciência Histórica e o Candomblé: Educação nos terreiros.

2. Consciência Histórica

Até a introdução dos estudos de Jörn Rüsen no Brasil, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a Didática da História era (e para muitos historiadores ainda é) compreendida como um campo de estudos, uma “intersecção”, entre a História (ciência) e a Educação. Ou seja, a Didática da História, ensinada e apreendida nos cursos superiores de História licenciatura em nosso país, tem como objetivo analisar o “fazer docente do professor de história”, na ânsia de trans-

formar o conhecimento científico em saber a ser ensinado. A partir das discussões de Rüsen há, portanto, uma virada epistemológica acerca da apreensão da Didática da História, com vistas a transcender as “preocupações sobre o “como” ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social” (CERRI, 2005, p. 01).

Nessa direção, Cerri (2005, p, 02), destaca que para Rüsen a finalidade da história é a mesma, seja para as massas comuns de homens e mulheres, quanto para historiadores, historiadoras, professores e professoras de história: “conhecer a si e aos outros no tempo de modo a buscar elementos de explicação do mundo para orientar (se) no tempo”. Ou seja, um conceito amplo de história, onde os seres humanos recorrem às experiências vividas e representações do sentido no tempo, que é inerente a vida prática de todos os seres humanos. O conceito de história distancia-se da sociedade em relação à comunidade acadêmica referente aos recursos, fontes, métodos e análises, mas o objetivo é o mesmo: o autoconhecimento enquanto sujeitos pertencentes a um grupo social ao longo do tempo.

Partindo da aceção de que a História tem a mesma função (ou objetivo) para todos os grupos sociais, a consciência histórica, para Jörn Rüsen, é um atributo de todos os seres humanos. Assim, “o conhecimento histórico científico é visto como uma das possibilidades de relacionamento dos homens com suas representações sobre si e seus pertencimentos no tempo. Com isso, constrói-se uma concepção de ciência em diálogo com outras ‘histórias’.” (CERRI, 2005, p, 02).

Rüsen estabelece que essa mudança significa uma ampliação do campo da pesquisa histórica na disciplina da Didática da História, que passa a se perguntar mais sobre como as pessoas (inclusive, mas não exclusivamente, os alunos das escolas) aprendem história, até como condição de pensar melhor a reflexão original da disciplina, que era como se ensina História. Transborda-se assim o escopo original, a metodologia do ensino, sob maior peso da contribuição da Pedagogia, enquanto abre-se a possibilidade de pensar a Didática da História como campo legítimo também da Teoria da História nessa abordagem, oxigenando-a (como disciplina interna da Teoria da História, voltada para o estudo da pro-

dução, divulgação, assimilação e usos sociais do conhecimento histórico) (CERRI, 2005, p, 02-03).

Dessa forma, o conceito de consciência histórica para Rüsen é fundamental para a compreensão da mudança paradigmática da Didática da História, antes apreendida como aporte teórico-metodológico do Ensino de História e, agora, compreendida como uma teoria geral do aprendizado histórico (*Idem*, p. 02). No entanto, consciência histórica não é uma exclusividade do filósofo Jörn Rüsen, pois, é um termo comum a muitos historiadores e cientistas sociais, porém, isso não significa que todos os que utilizam o termo tenham refletido sobre este, no sentido de compreendê-lo como um conceito:

O primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si. É em busca dessas diferenças, especificidades, mas também semelhanças, que nos propomos a criar um diálogo com diferentes autores que tomam em conta o problema ou utilizam-se da expressão ou da noção” (CERRI, 2001, p, 95-96).

Nesse sentido, Luis Fernando Cerri (2001), procurou estabelecer uma relação entre autores que pensaram acerca da consciência histórica “entendida como uma das expressões da existência humana, que não é necessariamente mediada por uma preparação teórica, por uma filosofia ou uma teoria da história complexamente elaboradas” (CERRI, 2001, p, 96). Seu primeiro objetivo foi analisar se consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou uma especificidade de uma parcela da sociedade (classe social, cultural, intelectual etc..). Assim, comparou o pensamento do Rüsen e de Agnes Heller que, segundo Cerri, para ambos “a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral” (CERRI, 2001, p, 99):

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com

a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN *Apud* CERRI, 2001, p. 100).

Esta historicidade é a “própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie (CERRI, 2001, p. 100) que só varia em suas formas e perspectivas de apreensão e atribuição de sentido à experiência temporal, pois, para Rüsen, “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN *Apud* CERRI, 2001, p. 100-101). Nessa direção, Cerri chama atenção que a consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo, só pode ser coletiva (CERRI, 2001, p. 101). Em relação a isso, Heller considera que “a historicidade de *um único homem* implica a *historicidade de todo o gênero humano*. O plural é *anterior* ao singular (HELLER *Apud* CERRI, 2001, p. 101).

Em comunidade, os homens precisam estabelecer a liga que os define como um grupo, cultivar esse fator de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não desemboquem num enfraquecimento do grupo e coloque a sua sobrevivência em risco. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência do grupo no tempo (integrando as dimensões do passado – de onde viemos –, do presente – o que somos – e do futuro – para onde vamos) é o elemento principal da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos chamado identidade, e podemos defini-la como o conjunto de ideias (já que a Biologia e mais especificamente a Genética, juntamente com a Antropologia, têm mostrado que não existe fundamento para pensar uma identidade “sanguínea” entre as pessoas que formam um grupo, seja ele uma pequena comunidade ou uma nação), que tornam possível uma delimitação básica para o pensamento humano: nós e eles, pertencente ou não pertencente ao grupo (CERRI, 2001, p. 101).

Assim, para Cerri, “a formação da consciência histórica é fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis” (2010, p. 270). Ou seja, a consciência histórica pode ser compreendida como um fator que vai ocasionar a formação de grupos identitários, pois, para Sandra Pelegrini, identidade se constitui como um

processo contínuo e complexo de construção do sujeito individual em relação ao outro, de constituição de identidades grupais definidas por meio de critérios como aceitabilidade e credibilidade que se firmam por meio de negociações diretas com os outros e seus respectivos universos culturais, tornando-os reciprocamente unificados diante de determinados interesses. (PELEGRINI, 2009, p. 32).

Para Cerri, a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade (CERRI, 2001, p. 102). Segundo Castells (1999, p. 22), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo” e pode mudar de acordo com a forma de interpelação ou representação do sujeito; não é automática, mas pode ser ganha ou perdida (HALL, 2006, p. 21) e sua construção social é marcada pelas relações de poder.

Pode-se, além desse aspecto da influência das relações de poder (também ou principalmente resultantes da divisão da sociedade em classes) na contínua reelaboração da consciência histórica, considerar a contribuição de Hobsbawm para pensarmos a noção de tradição dentro dela. Para Rüsen, a tradição seria uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou seja, um fato elementar e genérico da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação. Ao agir, o ser humano já se pauta por um passado que se oferece a ser lembrado e considerado sem mediação da narrativa, antes do trabalho interpretativo da consciência histórica, um conjunto de elementos em que “*o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio*” (CERRI, 2001, p. 103).

Nessa direção, Cerri considera que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da

comunicação com os outros, preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana (CERRI, 2006, p, 15). Assim, o autor defende que a consciência histórica, tomada como um fenômeno social e está relacionado à formação de identidades, exerce, dentro da Didática da História na perspectiva de Rüsen, um “papel para a alteridade”, que reconhece aquilo que é do outro, capaz de perceber as múltiplas identidades existentes na sociedade. Assim, o “conceito de consciência histórica implica a existência na Didática da História, de um papel para a utopia e um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação de uma identidade razoável.” (CERRI, 2010, p. 276-277).

Diante o exposto, consciência histórica é um conceito amplo e complexo que merece maiores reflexões, mas que também deve ser refletido não apenas acerca da Didática da História ou do Ensino de História, mas apropriado por historiadores e historiadoras em seus trabalhos historiográficos. Esse é o esforço que objetivamos neste artigo, de relacionar o conceito como uma ferramenta heurística para nossas análises, o processo de ensino-aprendizagem sobre a historicidade destas religiões entre os participantes dos cultos afro-brasileiros. Desta forma, acreditamos que consciência histórica deve ser refletida junto aos conceitos de “História, Memória e Lugar de Memória”, para que possamos compreender um pouco mais acerca da “Educação nos Terreiros”.

Assim, nosso percurso historiográfico sobre ensino/aprendizagem no terreiro parte da mitologia iorubá, através de um breve mito do orixá Exu, e logo adentra na história da formação destes cultos, refletindo sobre o terreiro (para uma melhor apreensão do estudo), e segue as discussões sobre a relação entre história, memória e lugar de memória, a partir da História Cultural, e encerra com as aproximações entre memória, lugar de memória e consciência história; nossa encruzilhada historiográfica.

3. Nos caminhos de Exu

Esú (Exu) é o primeiro orixá a ser cultuado nos candomblés de origem Nâgó no Brasil. Ele é o mensageiro entre o òrún (mundo invisível) e o ayè (mundo material). É chamado de elebò (elebô), aquele que “carrega o ebó” (as oferendas) sendo aquele que faz a ligação entre a humanidade e os demais deuses e deusas iorubá e, por isso, é o orixá da comunicação. É aquele que cria o caos para apresentar uma nova ordem das coisas, seu caráter dinâmico e irreverente de dizer que sem ele, Exu, nada acontece. Seu culto é fundamental nos terreiros de candomblé por esses e outros motivos. Embora seja onipresente, a encruzilhada é seu local votivo, pois representa o encontro de caminhos e as diversas possibilidades de ser, seguir, avançar, retornar, recuar ou estagnar-se. Ganhou o poder sobre as encruzilhadas de Oxalufân (Oxalufã), o orisá N’lá (o grande orixá), conforme destacamos o mito²:

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio,/Não tinha profissão, nem artes, nem missão./Exu vagava pelo mundo sem paradeiro./Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá/Ia à casa de Oxalá todos os dias./Na casa de Oxalá, Exu se distraía,/Vendo o velho fabricando os seres humanos./Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá,/Mas ali ficavam pouco,/Quatro dias, oito dias, e nada aprendiam./Traziam oferendas, viam o velho orixá,/Apreciavam sua obra e partiam./Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos./Exu prestava muita atenção na modelagem/E Exu aprendeu como Oxalá fabricava/As mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens,/As mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres./Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá./Exu não perguntava./Exu observava./Exu prestava atenção./Exu aprendeu tudo./Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada/Por onde passavam os que vinham à sua casa./Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá./Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer./Oxalá não queria perder tempo/Recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam./Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá./Exu coletava os ebós para Oxalá./Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá./Exu fazia bem o seu trabalho/E Oxalá decidiu recompensá-lo./

2. Mito recorrente e com diversas versões semelhantes nos terreiros de candomblé no Brasil. Esta versão foi recolhida por Reginaldo Prandi (2012, p. 40-41).

Assim, quem viesse à casa de Oxalá/Teria que pagar também alguma coisa a Exu./Quem estivesse voltando da casa de Oxalá/Também pagaria alguma coisa a Exu./Exu mantinha-se sempre a postos/Guardando a casa de Oxalá./Armado de um ogó, poderoso porrete./Afastava os indesejáveis/E punia quem tentasse burlar sua vigilância./Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa,/Ali na encruzilhada./Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa./Exu ficou rico e poderoso./Ninguém pode mais passar pela encruzilhada/Sem pagar alguma coisa a Exu.

Escolhemos este mito por dois motivos: primeiro porque apresenta a relação de Exu com a encruzilhada, o encontro de caminhos. Segundo porque demonstra o processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, assim como Exu aprendeu os segredos de Oxalá na “fabricação” de seres humanos, através da observação e da paciência esta tornou-se uma característica fundamental para a iniciação nos candomblés no Brasil. Assim, quando afirmamos que os cultos afro-brasileiros são de “tradição oral”, significa que ao longo dos sete anos de iniciação (comuns a todos os candomblés no país), o neófito aprenderá, através da observação e da paciência, os ensinamentos sobre o culto que professa, a partir das experiências compartilhadas e vivenciadas dentro do terreiro, obedecendo a estrutura hierárquica da religião. A este processo denominamos “Educação nos Terreiros”, o ponto central de nossa encruzilhada metafórica sobre “Consciência Histórica nos Terreiros”.

3.1 As religiões afro-brasileiras

As religiões de matriz africanas, do ponto de vista histórico, têm suas origens no continente africano e chegaram ao Brasil no contexto da escravidão transatlântica. São diversos cultos e formas de organização social e cultural advindos da África subsaariana, com predominância das regiões do antigo Dahomé (Benin) e dos reinos de Oyó e Keto (Nigéria) na África ocidental, e da África meridional (antigo reino do Congo, que abrange atual Congo, Angola, Moçambique). Estes povos são divididos conforme o tronco linguístico, sendo os chamados sudaneses aqueles que falam as línguas fon (Jêjês do antigo Dahomé) e os iorubás (do antigo Keto e Oyó). Já os povos bantos são aqueles que

falam línguas deste tronco linguístico³.

Nesta perspectiva, conforme a historiadora Irineia Franco dos Santos (2012) os povos africanos escravizados foram classificados por “nações” de acordo com o porto de embarque, fazendo com que as diferenças de etnia e língua fossem, muitas vezes, misturadas ou tornadas erradas, sem se poder ter com certeza o conhecimento da totalidade de culturas diferenciadas que aqui chegaram:

estabeleceram-se duas grandes divisões étnicas dos povos escravizados: (a) *os sudaneses*: da África Ocidental (Nigéria, Benin e Togo), os *iorubás ou nagôs* (subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc), jejes (ewe e fon) e os *fanti-achantis*. Também entre eles algumas nações islamizadas: os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. Predominaram nas regiões de Bahia e Pernambuco de meados do século XVII até metade do século XIX; e, (b) *os bantos*: das regiões dos atuais países de Congo, Angola e Moçambique, vieram os angolas, caçanjes, bengalas, entre outros. Foi o grupo mais numeroso e com maior influência na cultura brasileira, predominando por quase todo o território nacional, principalmente, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás; vieram de fins do século XVI até o século XIX. (SANTOS, 2012, p. 21).

Segundo Juana Elbein dos Santos,

Enquanto os africanos de origem Bantu, do Congo e de Angola, trazidos para o Brasil durante o duro período da conquista e do desbravamento da colônia, foram distribuídos pelas plantações, espalhados em pequenos grupos por um imenso território, principalmente no centro litorâneo, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, numa época em que as comunicações eram difíceis, com centros urbanos começando a nascer a duras penas, os de origem sudanesa, os Jèjè do Dahomé e os Nàgó, chegados durante o último pe-

3. A Historiadora Marina de Mello e Souza (2008) explica que na região Niger-Congo, África subsaariana – sendo a partir dos Morros Camarões, há uma unidade maior chamada dos “Povos Bantos”. Enquanto na África Ocidental (entorno do rio Níger), há uma maior diversidade de subgrupos linguísticos, oriundo de um grupo chamado Kwa. Só de bantos existem cerca de 300 a 600 línguas. Não são dialetos porque dialetos são variações. São línguas porque possuem estruturas gramaticais, não apenas o vocabulário, mas um sistema fechado, completo.

ríodo da escravidura, foram concentrados nas zonas urbanas em pleno apogeu, nas regiões suburbanas ricas e desenvolvidas dos estados do Norte e do Nordeste, Bahia, Pernambuco, particularmente nas capitais desses estados, Salvador e Recife. (SANTOS, 1986, p. 31).

Para esta antropóloga, “o comércio intenso entre Bahia e a Costa manteve os Nãgó do Brasil em contato permanente com suas terras de origem” (*Idem*), que para Stela Caputo é “muito importante porque contextualiza o fato de a maioria dos terreiros de candomblé⁴ no Brasil ser de tradição nagô, e o porquê de justamente este candomblé ter-se perpetuado mais entre nós” (CAPUTO, 2012, p. 41). Já para o antropólogo Raul Lody, o modelo de candomblé, visto apenas pela ótica nagô, sem observar as contribuições dos candomblés Bantus (chamados de Nação Angola e Congo) é uma perspectiva etnocêntrica, caminho trilhado por muitos pesquisadores e ressalta que “as nações de candomblé também trocam entre si influências recíprocas, observando-se ainda aproximações, adesões ou certos afastamentos em relação ao inevitável catolicismo popular brasileiro, já diluídos nos princípios funcionais do candomblé” (LODY, 1987, p. 16).

Volney Berkenbrock (1998), alerta que a África é o campo de origem destas religiões enquanto o Brasil é o campo de desenvolvimento das religiões afro-brasileiras. De acordo com ele, as religiões africanas são a base na qual se desenvolveram essas religiões no Brasil. Tal desenvolvimento é influenciado por diversos fatores, segundo este autor: de outras religiões (cristianismo, cultos indígenas e do espiritismo), como o contexto histórico (escravidão, proibição das práticas rituais, racismo e demais opressões). Conforme Prandi (2003), as religiões afro-brasileiras se fizeram sincréticas desde sua formação, estabelecendo paralelismos entre as divindades negro-africanas e os santos católicos, adotando o calendário do catolicismo em todo o território nacional, como forma de resistência negra no contexto da escravidão.

4. O termo candomblé é uma denominação genérica, originária do termo bantu *kandombile*, que significa culto e oração (LODY, 1987, p. 08) e que tornou-se sinônimo dos cultos de matriz africanas no Brasil. Para Berkenbrock (1998) a palavra candomblé provém de *candom*, uma espécie de tambor e a terminação *blé* não é conhecida entre as línguas sudanesas, podendo ser uma corruptela da língua no Brasil.

No mesmo sentido, de religiões sincréticas desde sua formação, Irineia Santos (2012, p. 22), explica que a população brasileira no período colonial até a República era, pois, descendente da mistura de africanos, indígenas e brancos pobres. Em sua maioria tornou-se étnica e culturalmente “negra”. Deu-se entre estes uma confluência para buscar uma “reinvenção” das crenças e práticas culturais diversas, trazidas como herança da África e aqui adaptadas à situação de cativo. A predominância em determinados períodos, de dada cultura, deu-se pela maior presença numérica de indivíduos dessa cultura, como no caso da cultura sudanesa na Bahia e a conseqüente importância do candomblé iorubá ou “jeje-nagô” nessa região. Desta forma, a historiadora cita o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva⁵, que apresentou um modelo geral sobre a influência étnica relacionadas às denominações regionais das religiões afro-brasileiras na atualidade, que servem como para visualizar a configuração espacial dessas religiões:

Das “influências e denominações regionais das Religiões Afro-Brasileiras” têm-se: (1) Religiões Indígenas, (2) Catolicismo popular, (3) Espiritismo popular europeu, (4) Kardecismo (século XIX). Estes, de modo geral, foram influenciados por práticas sudanesas e bantu. As Sudanesas teriam influenciado mais: (a) **Candomblé Keto**(BA, RJ, SP); (b) Xangô (PE, AL); (c) **Batuque** (RS); (d) **Candomblé jeje** (BA); (e) **Tambor-de-Mina** (MA, PA); (f) Babassuê (PA). Já as práticas bantu influenciaram: (a) **Candomblé angola** (SP, RJ), (b) **Candomblé de caboclo** (BA), (c) Cabula (ES), (d) Macumba (RJ, SP), (e) Umbanda (RJ, SP e todo o Brasil); (f) Pajelança (AM, PA, MA); (g) Catimbó-Jurema (PE, PB), (h) Xambá (AL, PB, PE); (i) Toré (SE), (j) Terecô (MA) (SILVA *Apud*. SANTOS, p. 22. Grifos nossos).

Portanto, para uma melhor compreensão, adotamos o termo “candomblé” para referirmo-nos aos cultos de nação Keto, Jeje, Angola e ao Batuque do RS (grifados na citação acima) e o termo “religiões afro-brasileiras” em referência aos cultos de matriz africanas de modo geral. Esta escolha está vinculada ao fato de o nosso objeto de estudo – a Educação no Terreiros – está centrada somente nestes cultos, na cidade do Rio Grande/RS.

5. Vagner Gonçalves da Silva. **Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção brasileira**, p. 98.

3.2 Os terreiros

Raul Lody (1987, p. 17) define o candomblé como um espaço físico que, abastecido do espaço ideológico e das vertentes da tradicionalidade ou da emergência, está mais próximo das camadas historicamente mais resistentes e conscientes, ligado a um ideal estético africano de elementos materiais e informações socioculturais que buscam reatar laços centenários com a África, ainda que nostalgicamente. Neste sentido, segundo o autor, o terreiro, o templo de candomblé, é o espaço físico onde ocorre o desenvolvimento da elaborada religião que, independente da nação, apresentam estruturas comuns.

Para Muniz Sodré (1988), um terreiro é uma associação litúrgica organizada (*Egbé*) que pode ser chamado de *Candomblé*, *Xangô*, *Pajelança*, *Jurema*, *Catimbó*, *Tambor de Mina*, *Umbanda* ou qualquer outra denominação assumida por aqueles que realizam os cultos negros no Brasil. Explica, ainda, que em qualquer um dos cultos, até hoje, permanece como referência o conjunto organizado pelas representações e rituais nagô. Segundo o autor, a organização dos terreiros na atualidade é influenciada pela estrutura do mais antigo terreiro em atividade, fundado no século XIX, a *Casa Branca do Engenho Velho* – o *Ilê Asé Iyá Nassô Oká* – ao qual foi o responsável por estruturar o culto no Brasil, de forma geral, pois, naquele espaço é que o culto aos orixás, que em África eram cultuados separadamente em templos ou cidades, no contexto da escravidão, passam a ser cultuados no mesmo espaço físico, o terreiro, de forma condensada, uma síntese dos cultos africanos.

Segundo Bastide (2001, p. 77), o terreiro pode imitar a África, mas não passaria de caricatura se não participasse do mundo sobrenatural. Para o sociólogo, o candomblé é uma África em miniatura em que “quando o terreiro é muito pequeno, todas as divindades urbanas podem encontrar-se num *peji* único, mas outras ficam de fora. De qualquer modo, o lugar do culto na Bahia aparece sempre como um verdadeiro microcosmo da terra ancestral” (BASTIDE, 2001, p. 76). Para Juana dos Santos, “o terreiro concentra, num espaço geográfico limitado, os principais locais e as regiões onde se originaram e onde se praticam os cultos da religião tradicional africana” (SANTOS, 1987, p.

34), mas alerta que os termos “*Terreiro*” e “*Egbé*” estão relacionados ao espaço de culto, entretanto assumem perspectivas distintas. Neste sentido, o termo “terreiro” transformou-se em sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana e

esses “terreiros” constituem verdadeiras comunidades que apresentam características especiais. Uma parte dos membros do “terreiro” habita o local ou nos arredores do mesmo [...]. Outra parte de seus membros mora mais ou menos distantes daí, mas vem com certa regularidade e passa períodos mais ou menos prolongados no terreiro [...]. O vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço preciso: os limites da sociedade “*egbé*” não coincidem com os limites físicos do “terreiro”. O “terreiro” ultrapassa os limites materiais (por assim dizer polo de irradiação) para se projetar e permear a sociedade global. Os membros do “*egbé*” circulam, deslocam-se, trabalham, têm vínculos com a sociedade global, mas constituem uma comunidade “flutuante”, que concentra e expressa sua estrutura nos “terreiros” (SANTOS, 1986, p, 32-33).

O terreiro é compreendido pela autora (e por nós) como um espaço físico que congrega os elementos materiais necessários para a realização dos cultos, enquanto a “*Egbé*” é a comunidade que o habita, unida pelo conjunto simbólico e identitário do terreiro, que se projeta para além dos “muros do terreiro”, que pode ser percebida e transitar na e junto à sociedade civil – o “espaço ideológico” tal como apontou Raul Lody, anteriormente. Muniz Sodré defende que por meio dessas organizações – *Egbé* – o patrimônio cultural negro-africano são preservados, sendo patrimônio no sentido de “lugar próprio” pois a palavra patrimônio “tem em sua etimologia o significado de herança: é um bem ou conjunto de bens que se recebe do pai (pater, patri). Mas também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo” (SODRÉ, 1988, p. 50).

Nessa perspectiva patrimonial, os terreiros são importantes locais de preservação da memória ancestral africana e afro-brasileira, pois, a história destas religiões é parte das experiências dos africanos fora da África, que no contexto da escravidão transatlântica, trouxeram suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a famí-

lia, o sexo, a ancestralidade, Deus, Deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo, a educação, mais do que isso, traziam suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo (CAPUTO, 2012, p, 40).

4. A Encruzilhada: história, memória e lugares de memórias

Diversos pesquisadores interpretaram Exu com a “mente colonizada” de seu próprio tempo e contexto (pensamento ocidental, judaico-cristão, heteronormativo, branco, etc). Roger Bastide na década de 1950 já alertava que “Exu é, na verdade, o intermediário necessário entre o homem e o sobrenatural, o intérprete que conhece ao mesmo tempo a língua dos mortais e a dos orixás. É, pois, ele o encarregado de levar aos deuses da África o chamado de seus filhos do Brasil” (1956, 2001, p. 34). Nesse sentido, precisamos compreender o universo do candomblé de forma profunda, um mergulho na mitologia das divindades e no complexo simbólico. No caso de Exu, é importante saber que a tradução da palavra Èṣù (Exu) é “esfera”, na língua iorubá. Isso significa que Exu é dinâmico, pois polariza diversas forças que estão em constante movimento. Exu concentra em si forças opostas, duais. Não é o bem, nem o mal, mas carrega consigo forças positivas e negativas, representa a fertilidade e, portanto, pode ser também compreendido como a continuidade:

Exu se identifica completamente com seu papel de filho. Como tal representa o passado, o presente e o futuro sem nenhuma contradição. Ele é o processo da vida de cada ser. É o ancião, o adulto, o adolescente e a criança. É o primeiro nascido e o último a nascer. Representando o crescimento, simboliza também mudança; é o elemento dinâmico e dialético do sistema. Sendo o elemento procriado, condensa em seu eu mítico a natureza de cada objeto e de cada ser. Resume as morfologias dos ancestrais masculinos e femininos, pertencendo indistintamente a um e outro grupo. (SANTOS, 1986, p, 165).

Nessa perspectiva, Exu é a transformação e sendo a representação do presente, passado e futuro, também é a memória ancestral, já que um outro *itan* (mito) diz que essa divindade se partiu em 201 pedaços espalhados pelo *ayè* (mundo material) que se transformaram em al-

tares de Exu que garantiriam o povoamento e a continuidade de seus descendentes (a humanidade), conforme Santos (1986, p, 138). Esses altares, de pedra vermelha de laterita, são locais de adoração, mas também de evocação desta divindade. Evocar, trazer à lembrança Exu em seu *igbá* (altar) – uma memória evocada em um “lugar”. Um “lugar de memória”!

Nos terreiros, “o lugar consagrado a Exu é, geralmente, ao ar livre ou no interior de uma pequena choupana isolada ou, ainda, atrás da porta” (VERGER, 2018, p. 85). Como dissemos, esse orixá é o responsável por fazer a ligação, a comunicação entre os “dois mundos”, material e invisível, e isso ocorre por meio de uma cerimônia específica, o *ipadê* (padê), que significa literalmente encontro, reunir (SANTOS, 1986, p, 184). Esta cerimônia antecede quase todas as demais cerimônias ou atos litúrgicos e, principalmente, antes do *şiré* (xirê), que é a celebração pública dos candomblés. O padê é o ato de evocar a memória de Exu, dos ancestrais (espíritos de mortos ligados ao terreiro e ao culto como um todo) e convocar os orixás que participarão dos rituais a seguir. Padê é encontro e os elementos que o constituem – o alimento, a água e demais oferendas – são depositados na rua, em frente a entrada principal do terreiro ou na encruzilhada, “morada de Exu”. Mais uma vez, os caminhos de Exu nos remetem para a encruzilhada. Agora, para a encruzilhada da História, da Memória e dos “Lugares de Memória”.

4.1 História e memória

A História é o estudo das ações humanas no tempo, as formas como homens e mulheres se integram aos diferentes grupos sociais e como estes tecem as relações entre passado e presente (LE GOFF, 1990, p. 23). Não obstante, a história não pode ser resumida apenas ao estudo do passado, mas pela compreensão do “passado pelo presente” e do “presente pelo passado (*idem*). Desta forma, através das religiões de matriz africana é possível estabelecermos a relação do presente contexto destes cultos com o passado dos africanos que constituíram o que se chama de diáspora africana, ou seja, negros e negras que sequestrados de suas terras, trouxeram “consigo suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, inclusive no Brasil” (CAPUTO, 2012, p.40).

Para tanto, é necessário compreendermos a relação entre História e memória, considerando que no século XIX, quando a história reivindicou seu status de ciência, historiadores romperam com esta relação:

No momento em que a história almeja uma cientificidade e singularidade, acentua-se a diferenciação entre história e memória. A primeira seria fruto de um trabalho metódico, conceitual, investigativo, reflexivo, pautada em métodos ditos científicos; já a memória seria uma atividade espontânea, pré-reflexiva, contínua, quase natural e inerente aos indivíduos. Se a memória carregaria indelevelmente a afetividade dos sujeitos, a história traria consigo a imparcialidade, a objetividade dos fatos; uma se aproximaria do passado para revivê-lo, ao passo que a outra se distanciaria para analisá-lo. Em nome da Ciência, ergueu-se um muro para separar história e memória (FREIRE, 2016, p. 133).

O distanciamento entre história e memória continuou sendo alvo de discussão entre historiadores ao longo do século XX. Entretanto, ainda que os percussores da “*Escola dos Annales*” tenham avançado em relação à definição do “ofício do historiador” e da ampliação do conceito de fontes e documentos históricos, bem como, da conscientização acerca da subjetividade no discurso historiográfico, história e memória eram vistos como opostos. A discussão passa a apresentar algumas mudanças significativas a partir das contribuições de Jacques LeGoff e Pierre Nora, contudo, ainda assim, estes historiadores consideram-nas como distintas: “memória, história: longe de sinônimos, tomamos consciência de que tudo as opõe” (NORA 1993, p. 10).

Sendo a História o “reino do inexato” e “essencialmente equívoca”, por isso não está pronta e não é absoluta (LE GOFF, 1990, p. 16), os conceitos de história e memória continuaram sendo discutidos entre historiadores franceses e, partir da “terceira geração” da “*Escola dos Annales*” – com a chamada Nova História – novas abordagens, novos objetos e novos “problemas”, foram inseridos na historiografia, conservando muitas características dos fundadores da revista, mas também apresentando algumas rupturas, introduzindo novos aspectos da vida social, principalmente, novos sujeitos históricos: mulheres, camponeses, operários, etc. Nestas rupturas podemos encontrar aquilo que, por muito tempo, foi silenciado pela historiografia.

Com a História Cultural, a memória receberá um “lugar de destaque”, pois, “é com a história cultural que a pretensão da história de anexar a memória à esfera da cultura atinge o seu auge. Da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da história” (RICOEUR, 2003, p. 4).

Ou seja, embora haja uma aproximação, a História Cultural também compreende história e memória como conceitos distintos. A memória é entendida como função psíquica, inerente a todos os seres humanos, que serve para adquirir, formar, conservar e evocar informações adquiridas ao longo do tempo, tornando-se em acervo individual que auxilia na construção do senso histórico (consciência histórica?) e formação de identidades coletivas: “somos aquilo que recordamos e, também, somos o que resolvemos esquecer” (IZQUIERDO, 2011, p. 11).

Conforme Izquierdo (2011, p. 20), “o conceito de memória envolve abstrações”, ou melhor, “o cérebro converte a realidade em códigos e a evoca também através de códigos”. Neste sentido de abstrações, o ato de lembrar significa eternizar momentos vivenciados em oposição a noção de esquecimento, que se perde no tempo. Para Le Goff, a memória é o fio condutor que liga o presente e o passado, a memória se explica como “propriedade de conservar certas informações”, permitindo ao ser humano “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 366).

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA *Apud* BARROS, 2011, p. 320).

José D’Assunção Barros, no artigo “*Memória e História: uma discussão conceitual*” (2011, p. 320-321), alerta que a memória não é uma limitação para a historiografia, pois, como aponta Nora na citação acima, a memória é a dialética entre a lembrança e o esquecimento, o que enriquece o campo historiográfico nas discussões e usos da memória – individual e coletiva. Nesta perspectiva, Barros relembra que, bem antes da Nova História Cultural, Maurice Halbwachs sugeriu aos

pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais a superação da visão limitada acerca da memória, propondo o conceito de “memória coletiva”, ao qual

Sua ideia era a de que as lembranças poderiam ser organizadas de duas maneiras: agrupadas em torno do ponto de vista de uma só pessoa, ou se distribuindo no interior de uma determinada sociedade. Os indivíduos, desse modo, poderiam participar destes dois tipos de memória, e no caso da memória coletiva seriam capazes de se comportar como membros de um grupo de modo a evocar lembranças interpessoais (BARROS, 2011, p. 321).

Nesta direção, Halbwachs sugere que a memória não é resultado de trabalho ou faculdade mental individual, mas fruto de um trabalho coletivo. Para o sociólogo, nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós tivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30). Isso é fundamental para pensarmos na relação entre história e memória, pois,

A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva. Isto porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que é ainda mais importante: a memória individual requer como instrumental palavras e ideias, e ambas são produzidas no ambiente social. Dito de outra forma, se no caso da Memória Individual são os indivíduos que, em última instância, realizam o ato de lembrar, seriam os grupos sociais que determinariam o que será lembrado, e como será lembrado. Halbwachs também chamava atenção para um aspecto que nos interessará particularmente: a Memória (e tanto a individual como a coletiva) está sempre limitada no espaço e no tempo (BARROS, 2011, p. 322).

Considerando memória – individual e coletiva – na perspectiva de Halbwachs, conforme o exposto, entendemos que história e memória, apesar de estreita relação, não são sinônimo, pois, um dos objetivos da história é “denunciar e investigar os elementos que foram sublimados ou mesmo ignorados pela memória.” (MOTTA, 2012, p. 25). Para Le Goff (1990, p. 49), “assim como o passado não é a história, mas o seu objeto, a memória também não é a história, mas um dos seus objetos e nível elementar na elaboração histórica”. Para Nora, história e memória não são sinônimos porque “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado” (NORA, 1993, p. 9).

Para Jöel Candau, história e memória, mesmo que representações do passado, diferem absolutamente, pois, “a primeira tem como objetivo a exatidão das representações, enquanto a segunda pretende senão a verossimilhança” (CANDAU, 2012, p. 131). E a relação entre história e memória está no fato de que a história toma traços da memória, por “empréstimo”:

A história, portanto, pode ser parcial e responder aos objetivos identitários. Na prática, em suas motivações, seus objetivos e, por vezes, seus métodos, ela toma por empréstimo alguns traços da memória mesmo que trabalhe constantemente para dela se proteger. A história é, por essa razão, a filha da memória (CANDAU, 2012, p. 133).

No entanto, Nora, a partir do conceito “história-memória” – “memória tomada como história” – sugere que “tudo que se chama memória, na verdade já seria história” (NORA, 1993, p. 14). Esta memória deve ser pensada, segundo o autor, a partir dos “lugares de memória”, com vistas a construir novas identidades. Sobre esse tema, falaremos mais adiante. O que importa, até aqui, é que entre os autores citados, história e memória se relacionam, seja por aproximações, distanciamentos, antagonismos ou de forma complementar. Neste sentido, a memória é inerente aos seres humanos como função psíquica e como produto da interação social e produzem informações, seja através das “lembranças” ou dos “esquecimentos”, por meio de seleção destas memórias, de forma intencional ou não, que não devem ser desprezadas,

pois, tanto o ato de lembrar quanto o de esquecer são direitos, outras vezes deveres e muitas outras necessidades. Lembrar algo pode trazer boas sensações, da mesma forma que esquecer traz alívio, acalma e pode ser o “êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou membros de um grupo fazem de si próprios” (CANDAU, 2012, p. 127). Portanto, lembrar e esquecer “são faces da mesma moeda”, as memórias construídas nessa dialética são fontes históricas sujeitas à análise crítica e fenômenos históricos denominados história social da recordação (MOTTA, 2012, p. 26).

4.2 Lugar de memória

Para Nora,

O estudo dos lugares encontra-se, assim, na encruzilhada de dois movimentos que lhe dão, hoje na França, seu lugar e seu sentido: de um lado um movimento puramente historiográfico, um momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma, de outro lado, um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória. O tempo dos lugares, é esse momento preciso onde desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma história reconstituída. Aprofundamento decisivo do trabalho da história, por um lado, emergência de uma herança consolidada por outro. Dinâmica interna do princípio crítico, esgotamento de nosso quadro histórico político e mental, suficientemente poderoso ainda para não nos deixar indiferentes, bem pouco consistente para só se impor por um retorno sobre seus mais evidentes símbolos. Os dois movimentos se combinam para nos remeter de uma só vez aos instrumentos de base do trabalho histórico e aos objetos mais simbólicos de nossa memória. (NORA, 1993, p. 12).

Pierre Nora, em seu texto “*Entre memória e história: a problemática dos lugares*” está em um momento específico para a França e para a historiografia (escreveu no início dos 1980), ao qual apontava para a emergência de uma revisão da prática historiográfica com vistas a solucionar os problemas enfrentados pela ciência histórica, sobretudo aqueles relacionados à aceleração da história e do esfacelamento da memória. Nesse sentido, o historiador propôs, através do mencionado

artigo, um novo problema historiográfico estabelecendo definições diferenciadas entre história e memória, a partir da delimitação do conceito de “lugares de memória”. De fato, uma encruzilhada epistemológica.

Para Nora, o esfacelamento da memória é uma consequência das transformações da sociedade industrial que teriam diluído ou destruído suportes *mnemônicos*, na qual a história tornou-se um dos agentes (ou mecanismo) de recuperação da memória social através de fontes e métodos de análises, como uma forma de reconstituição das sociedades com sua memória, através do conhecimento histórico, “deslocando o trinômio passado-presente-futuro. Novos atores emergiram, velhas memórias perderam força, a aceleração social dilapidou memórias orais e novas formas de construção de vínculos sociais tornaram-se necessárias” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 251).

Para Nora, a história do século XIX era uma história-memória baseada na comunidade nacional. Esta foi a primeira matriz de lugares de memória com a criação de museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, monumentos, santuários. Estes lugares e práticas passaram a ocupar os rituais das sociedades industriais, as quais não possuíam rituais mnemônicos espontâneos. Eles produziram um novo tipo de memória, qual seja a memória-arquivo, segundo o princípio de que determinados lugares permitem que o passado seja reencontrado como história reconstituída via rastro e pesquisa. (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 251-252).

Nessa perspectiva, o historiador francês considerava que a “memória-arquivo” transformou as sociedades industriais em “produtora de vestígios que permitiam operações temporais que não eram memórias espontâneas, mas sim próteses, memórias artificiais” (*idem*). Com isso, a relação da sociedade com o passado foi distanciada e fragmentada, e o passado tornou-se um “outro”, disposto apenas nos “lugares de memória”. Mas “os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela ignora” (NORA, 1993, p. 12-13). Ou seja, todos os arquivos, celebrações, museus, monumentos são lugares de memória que permitem operações *mnemônicas*, mas é necessário

ter uma “vontade de memória”. Portanto, na perspectiva historiográfica, o autor inovou no sentido de “fazer Clio tutelar a própria mãe, Mnemósine, fazendo desta um tópico da historiografia ao conceber a história do lugar de memória como uma história da história” (SANTIA-GO JÚNIOR, 2015, p. 255).

Nessa direção, Halbwachs (2004) aponta para o papel fundamental que os lugares exercem na construção da memória coletiva, que foi retomado por Pierre Nora, segundo José D’Assunção Barros:

Será oportuno lembrar que, ao lado deste grande movimento de reflexão e preservação dos “lugares de memória”, a nova aproximação do fenômeno da memória coletiva liderada por Pierre Nora permitiu um novo delineamento conceitual. De acordo com uma passagem de Pierre Nora retomada por Jacques Le Goff em seu verbete sobre a “Memória”, a memória coletiva seria doravante concebida como “o que fica do passado no vivo dos grupos ou o que os grupos fazem do passado” (LE GOFF, 1990: 472). Com este novo delineamento de um conceito – atento não apenas ao que se preserva da experiência humana, mas também ao que os grupos sociais fazem desta experiência humana preservada – Pierre Nora irá retomar as antigas oposições entre memória e história que já haviam sido objeto de reflexão de Maurice Halbwachs (BARROS, 2011, p. 329).

Neste contexto, Nora apresenta seu conceito acerca de lugares de memória como locais, vestígios, rastros da experiência humana onde a memória coletiva pode ser acionada, como dissemos, através de operações *mnemônicas*. Para o historiador francês, os lugares de memórias, “são agentes evocadores das reminiscências do passado, perceptíveis em três níveis: material, simbólico e funcional” (NORA, 1993, p. 21). Sobre esses níveis, Barros (2011, p. 330) afirma: “Onde existe o humano, pode-se dizer que a memória estabelece-se, gerando os seus lugares.” Ou seja, lugares de memória podem ser:

Símbolos, Monumentos, a Pedagogia com suas enciclopédias e dicionários, as Heranças como os santuários régios e as relíquias monásticas, as Paisagens, o Patrimônio, o Território e mesmo a própria Língua, que realiza memória em si mesma ao trazer consigo traços de grupos espe-

cíficos e da humanidade como um todo ... eis aqui um vasto universo de “lugares de memória” que inclui a própria historiografia, seja esta científica ou cronística. (BARROS, 2011, p. 329-330).

Assim, há diversas possibilidades de se pensar este conceito e, seguindo as categorias apontadas por Pierre Nora, Barros destaca que as celebrações (datas comemorativas) são lugares de memória porque atualizam a importância de determinado evento para a formação e preservação das identidades coletivas (BARROS, 2011, p. 331). De igual maneira, o historiador brasileiro afirma que a “descomemoração”, que ocorre por diversas formas, também é um lugar de memória, que tem por objetivo silenciar, macular ou destruir identidades, numa “guerra de memórias” – “contramemória” – de um grupo sobre outro (*idem*).

Os níveis de lugares de memórias (material, simbólico e funcional), são muitos e torna-se difícil elencá-los, mas é importante destacar que o conceito “lugar de memória”, proposto por Pierre Nora é uma “ferramenta heurística” de análise historiográfica:

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam “qualquer coisa” em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Ao historiador cabe analisar esta “qualquer coisa”, desmontar-lhe o mecanismo, estabelecer-lhe os estratos, distinguir-lhe as sedimentações e as correntes, isolar-lhe o núcleo duro, denunciar as falsas semelhanças (...). A identificação não é indiferente a conter a exumação, mas não é o principal trabalho do historiador. O que importa para ele não é a identificação do lugar, mas o desdobramento de que este lugar é a memória. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer. (NORA *Apud* SANTIAGO JÚNIOR, p. 268).

Esta citação, segundo o historiador Francisco Santiago Jr; é uma redefinição conceitual que Pierre Nora apresentou em 1992, onde “se perguntava se a noção não teria sido usada de forma abusiva e se seu projeto original, que consistia em fazer um diagnóstico histórico da memória francesa e um projeto historiográfico de investigação dos seus processos” (SANTIAGO JÚNIOR, p, 268). Essa seria uma reposta àqueles que passaram a usar deliberadamente o conceito de lugar de memória e, principalmente, aos historiadores que colocavam em xeque a proposta de Nora.

4.3 Encruzilhada: consciência histórica e lugares de memórias

Retomando nosso diálogo com orixá Exu, no início deste artigo apresentamos o mito que revela sua importância para os cultos afro-brasileiros, onde sua interpretação remete ao “aprendizado iniciático nos cultos aos orixás deve ser lento e baseado na observação” (PRANDI, 2001, p. 529). Agora, encaminhando-nos para o desfecho de nossas reflexões, cabe ressaltar outro breve mito de Exu que dialoga bem com a nossa metáfora da encruzilhada.

Dois camponeses amigos puseram-se bem cedo a trabalhar em suas roças,/mas ambos esqueceram de louvar Exu./Exu, que sempre lhes havia proporcionado chuva e boas colheitas!/Exu ficou furioso./Usando um gorro (boné) pontudo, de um lado branco e de outro vermelho,/Exu caminhou na divisa das roças./Tendo um à sua direita e outro à sua esquerda, passou entre os dois amigos e os cumprimentou enfaticamente./Os amigos entreolharam-se desconfiados./Quem é o estrangeiro de barrete branco, perguntou um./Quem é o estrangeiro de barrete vermelho, questionou o outro./A partir daí, ambos começaram uma discussão acerca da cor do gorro de Exu./Discutiram e terminaram brigando a golpes de enxada./Mataram-se mutuamente!/Exu estava vingado. (PRANDI, 2001, p. 49).

Este mito, muito recorrente nos terreiros e na bibliografia dos candomblés no Brasil, além de apresentar o caráter vingativo e possessivo de Exu, mostra também que esta divindade utiliza de outra lógica para mostrar as limitações humanas. Nos terreiros costuma-se dizer que Exu

provoca o caos porque é nele que o ser humano se revela por inteiro. Ou seja, seguindo esta sabedoria de terreiro, e buscando compreender Exu com olhos despidos de preconceitos, o mito está falando da banalização da vida, ao qual os personagens envolvidos defendiam, à sua maneira, a sua interpretação sobre o episódio, mas a morte foi consequência do caráter dos envolvidos que, armados com suas ferramentas de trabalho, acabaram com as próprias vidas. Em última análise, podemos dizer que o mito também está falando de subjetividade, ao qual cada um defende à sua verdade sobre o fato. E a encruzilhada também apresenta diversas possibilidades de interpretação, pois ela é encontro, ponto-de-vista, aproximações e distanciamentos. Nesta perspectiva, a encruzilhada que nos encontramos é o encontro entre memória, lugar de memória e consciência histórica.

Partindo de nosso referencial teórico e metodológico da pesquisa, compreendemos os terreiros de matriz africanas como “lugares de memória” e de preservação da cultura africana na diáspora. Sendo assim, entendemos que as formas como estes cultos se organizaram no Brasil no contexto da escravidão transatlântica, bem como a formação dos primeiros terreiros de candomblé que, como vimos, buscaram reatar laços nostálgicos com o continente de origem, reunindo diversos cultos individuais em um único espaço físico, são formas de resistência negra diante a tentativa do sistema escravocrata de apagar suas memórias. Nesta direção, os vestígios, rastros da experiência de africanos e afro-descendentes estão presentes em toda estrutura das religiões afro-brasileiras, que se materializam nos terreiros que, por sua vez, são lugares de memórias porque permitem operações *mnemônicas*. Tais operações – ou “vontade de memória” – ocorrem por meio da oralidade e do complexo sistema de códigos da cosmovisão afro-brasileira. Os terreiros são lugares de memórias porque congregam, em seu espaço físico ou ideológico (Raul Lody), reminiscências do passado africano e afro-brasileiro em seus três níveis, como sugeriu Pierre Nora (1992): material, simbólico e funcional.

Sendo o terreiro uma associação litúrgica organizada, que preserva a história e a memória da cultura africana e afro-brasileira (Egbé), que pressupõe que os praticantes desses cultos apreendem a percepção

e a significação do tempo a partir da perspectiva dessas culturas. Pois, como vimos com Juana Elbein dos Santos (1986, p. 32-33), os terreiros assumem o caráter de comunidade (Egbé), quando ultrapassam os limites materiais (espaço físico) e se projetam na sociedade civil, quando os pressupostos civilizatórios africanos e afro-brasileiros circulam entre a Egbé e a sociedade global, em um movimento dialético de ser e se compreender no tempo e no espaço. Essa compreensão é aquilo que liga os praticantes desses cultos e que lhes dão identidade.

Nesta direção, sendo a consciência histórica algo intrinsecamente humano, como propõe Jörn Rüsen (2001), podemos considerar que os e as praticantes dos cultos afro-brasileiros, possuem formas específicas de ser, pensar e agir no mundo, conforme sua cosmovisão, que lhes permitem compreender-se e orientar-se no tempo. Assim, vivendo em grupo, essa historicidade (consciência histórica), torna-se a própria condição da existência desse grupo, uma identidade coletiva pensada (ou melhor, norteadada) por uma consciência histórica específica para garantir a continuidade do próprio grupo (CERRI, 2001, p. 102). Essa consciência é formada dentro do lugar de memória – o terreiro – que se estende para o cotidiano dos adeptos dessas religiões.

Referências

ABREU, Regina. “**Tesouros humanos vivos**” ou quando as pessoas transformam-se em Patrimônio Cultural” – notas sobre a experiência francesa de distinção do “mestres da arte”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AGUIAR, Edinalva Padre. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-Texto-ANPUH2015.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

BARCELOS, Artur Henrique Franco. “**De cultura material, memória, perdas e ganhos**”. In: Métis: história & cultura. v.8, n.16, jul./dez. 2009, p. 27-40.

BARROS, José D’Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. Revista Tempos Históricos, V, 15, 2011. p, 317-343. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/5710/4287>>. Acesso: Abril/2019.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol II. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CAVALCANTI, Maria Laura V. C. **Os Sentidos do Espetáculo**, Revista De Antropologia, São Paulo, USP, 2002, V. 45 nº 1.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

_____ OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA

HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ªed., 13ª.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRUMBERG, Evelina. **Educação patrimonial: utilização dos bens como recursos educacionais**. Cadernos do CEOM, Chapecó, SC, Argos, nº 12, 2000, p. 159-180. <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01082012-095527/pt-br.php>>. Acesso: 30/04/2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 201.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUCSP. São Paulo, 1993.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Budapeste, 2003. Disponível: <http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/paul_ricoeur>. Acesso: 28/04/2019.

RÜSEN, JÖRN. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. **Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da ‘problemática dos lugares’**. Projeto História, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **“Nos domínios de Exu e Xangô o Axé nunca se quebra”**: transformações históricas em religiões afro-brasileiras, São Paulo e Maceió (1970-2000). São Paulo, 2012. Disponível em:

PARTE 2 - ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTAS E ALTERNATIVAS À COMPREENSÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.

REFLEXÕES ACERCA DA DELIMITAÇÃO DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA: O *E-LEARNING* COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Cleni Lopes da Silva

Resumo

Este artigo vem apresentar uma breve reflexão a respeito da Didática da História na tentativa de delinear seu conceito e promover um debate baseado na sustentação teórica e no viés pedagógico que constituem a mesma. Assim, serão abordadas algumas definições acerca de aprendizagem e consciência histórica visto que essas estão interligadas a Didática da História, bem como a apresentação do *e-learning* como uma possibilidade de instrumento de investigação da Didática da História. O objetivo principal deste trabalho é promover a compreensão do aspecto científico assumido pela Didática da História.

Palavras-chave: Didática da História. Consciência Histórica. Objeto de Investigação. *E-Learning*.

Introdução

Diante a resistência que alguns alunos apresentam em relação à disciplina de História, compreendida pelos alunos como uma disciplina que estuda apenas a acontecimentos do passado, distantes da realidade do meio em que vivem, os docentes recorrem à didática e passam a se preocupar com a busca de novas metodologias de ensino. No entanto, a aplicação de novas metodologias pode acabar não sendo suficiente para uma boa prática pedagógica, mas sim o desenvolvimento de um

ambiente propício ao aprendizado histórico por meio da produção de novos conhecimentos e da aplicabilidade dos mesmos na vida prática.

A partir do século XIX, a didática deixou de ocupar as preocupações e passou a tratar de questões inerentes ao processo de investigação causando uma divisão entre pesquisa em História e ensino de História, entre historiadores e educadores, tendo os historiadores o papel de produzir conhecimento enquanto ao professor de História caberia o papel de transmitir esses conhecimentos.

Mas nas últimas décadas, alguns historiadores como Jön Rüsen (2006), Oldimar Cardoso (2008), Luis Fernando Cerri (2001) e Eninalva Padre Aguiar (2015), entre outros, insatisfeitos com essa visão buscaram desfazer a imagem da Didática da História como uma disciplina ligada apenas a metodologias para se transmitir conhecimento histórico, seguindo a perspectiva de que a História não se restringe ao ensino e aprendizagem de datas históricas e personagens heroicos:

Mais especialmente, espera-se que o ensino de História contribua de modo decisivo para a formação do cidadão em nossas sociedades, colaborando para o surgimento e consolidação do espírito público, do patriotismo e do respeito aos interesses e projetos coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum. (CERRI, 2017. P 15).

Assim, como veremos a seguir, surgiram várias definições do que seria a Didática da História, às quais têm como principal referência a ideia de que a mesma ultrapassa o ambiente escolar e de que o foco da Didática da História é a investigação de como o processo de aprendizagem do conhecimento histórico, por meio dos instrumentos didáticos, influencia na constituição das identidades individual e coletiva e das narrativas políticas.

2. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: busca de definições

Para Cardoso (2008), a didática não serve para tornar o conhecimento como algo “ensinável” aos alunos, até mesmo porque a escola não tem como função apenas transmitir os conhecimentos eruditos visto que a mesma cria seus próprios saberes, tendo uma relativa autono-

mia sob suas disciplinas, desenvolvendo uma cultura escolar própria ligada à busca pela ruptura com o ensino tradicional. O ensino tradicional de História é fundamentado e estruturado através de narrativas cronológicas dos feitos e personagens heroicos e da visão do passado como uma imagem única (uma pátria glorificada). No entanto, no século XX, surgiram questionamentos a respeito o papel do professor como mero transmissor e o ensino de história passou a preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e que participa das questões de seu tempo, da sua sociedade, colocando o professor também como produtor de conhecimento.

A Didática da História não é constituída pela escola. Segundo Cardoso a Didática da História trata-se de um fenômeno ligado à consciência histórica da sociedade, seria “uma autorreflexão” sobre as manifestações culturais históricas sem forma científica. Entende-se por cultura histórica as experiências e interpretações do mundo as quais orientam a vida prática.

A consciência histórica tem diversas definições, entre elas, pode-se a entender como um “modo de elaboração psíquica do saber histórico” e “o modo simbólico de elaborar o contingente de informações reunido nesse saber para orientar-se na temporalidade do passado, presente e futuro” (CARDOSO, 2008, p.159). De modo amplo, podemos dizer que a consciência história pode ser considerada como o modo de organizar o mundo de forma simbólica, seguindo a perspectiva de como os sujeitos se veem no mundo e se situam no tempo, sendo esta organização manifestada de forma coletiva por meio dos filmes, músicas programas de televisão, museus, revistas, entre outras produções.

A escola é apenas um dos campos em que a Didática da História atua. De acordo com Hasberg *apud* CARDOSO (2008, p.162), a Didática da História atua em três áreas de trabalho: Teoria, empiria e pragmática. No área da Teoria, a didática atua como reflexão para esclarecer o próprio objeto de trabalho, na empiria observa a consciência ou a cultura histórica de uma sociedade (ciência experimental: sem interferência) e na pragmática tem proposito de influenciar os locais de expressão cultural como as escolas, por meio de uma pesquisa didática

histórica sobre a consciência histórica, com objetivo de interferir nesta (ciência-ação: com interferência). Essa pesquisa “é um discurso profissional da cultura histórica sobre ela mesma” (CARDOSO, 2008, p 162), tendo por base o cotidiano da sua criação.

Em uma pesquisa de campo didático-histórica na escola, o pesquisador vai até a escola para conviver e experienciar o cotidiano dos alunos e professores com o propósito de entender o conteúdo e a forma como a aula é ministrada, a fim de chegar e compreender como se dá o processo da construção histórica nesse ambiente, denominada cultura escolar que é ligada a expressões de cultura como a televisão, a internet, os livros didáticos, entre outros.

Portanto, a Didática da História não é a arte de ensinar, não trata de conjunto de métodos de ensino e aprendizagem, tampouco é limitada ao contexto escolar. A mesma ocorre dentro e fora da escola e se trata de uma investigação fundamentada na busca da compreensão da cultura histórica, interferindo na construção da consciência histórica e na forma como os sujeitos se organizam no mundo e se expressam culturalmente. Esse processo ocorre por meio de pesquisas em locais que vão além da escola como, por exemplo, nos museus, no cinema, em filmes, séries, etc.

Nessa perspectiva, Rüsen (2006) segue nessa linha de pensamento abordada na obra “DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. O autor também concorda que a Didática da História não está ligada a transposição de conhecimento Histórico erudito para a sala de aula, mas à consciência Histórica, tendo como objeto de pesquisa o aprendizado histórico.

Para Rüsen (2006) a definição de História, as suas origens na natureza humana e os seus reflexos na vida prática são questões que estão na base do entendimento do que é a Didática da História, a qual foi vista originalmente apenas a partir de um caráter pedagógico, sendo relacionada a métodos de ensino de História e de disciplinas relacionadas a estudos sobre ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, a Didática da História foi por muito tempo considerada como

uma pedagogia hermenêutica, o que significa dizer que a história era analisada por meio de teorias e metodologias baseadas pela teoria da interpretação (a arte, a prática e o treino de interpretação), onde há intenções do historiador em dar seu próprio sentido a produção para que o leitor possa decifrá-la e se relacionar com a mesma.

Durante esse período, a história era definida como “constituída por forças mentais que o historiador, sendo um interprete ativo, pode “repensar ou apropriar”, e que guiam suas questões históricas e interpretações” (RÜSEN, 2006. p. 9), assim, alcançando o conhecimento empírico. O conhecimento Histórico era produzido apenas pelos historiadores, restando para a Didática da História apenas a tarefa de transmitir esse conhecimento produzido.

Rüsen (2006) discorre que a partir das décadas de 60 e 70 a História deixa de ser a simples representação e interpretação do passado feita pelo historiador e assume o papel de Ciência Social, assim, os estudos Históricos passam a responder as necessidades da sociedade. A História passa a ter a função de orientar para a vida, dentro da perspectiva do tempo, tendo um papel importante na cultura histórica, já a Didática da História, por sua vez, se estabelece como uma disciplina específica com suas próprias questões e teorias, mas ainda permanece ligada a função pedagógica, pois persiste a visão de que questões de função prática da História deveriam ser exclusas da autorreflexão histórica. Havia a possibilidade do ensino de história ser instrumentalizado para alcançar objetivos não históricos de ensino e aprendizagem, assim a disciplina de História poderia ser substituída por outras disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, entre outras.

Na época, essa história instrumentalizada não foi aceita por parte dos historiados, os quais se opuseram a esta tendência e buscaram revelar o distanciamento existente entre o pensamento histórico e o pensamento das demais disciplinas, com o objetivo de transpor a Didática da História para o campo de autorreflexão histórica. Dessa forma, a história da didática passou a abranger muito mais do que os problemas de ensino e aprendizagem nas escolas, começando se envolvendo com “as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana.” (RÜSEN, 2006. p.12).

Já Cerri (2010), fundamenta-se na ideia de que a Didática da História desenvolve um papel de alteridade na formação de uma identidade razoável, portanto, sustentável pela razão comunicativa. Para esse autor, a consciência Histórica pode ser definida como a “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo ou ainda o grau de consciência da relação presente, passado e futuro.” (CERRI, 2010. p. 268). Assim, a Didática da História assume o papel de teoria de aprendizagem, também defendida pelos autores já mencionados.

Ainda de acordo com Cerri (2010), essa teoria da aprendizagem não diz respeito particularmente à aprendizagem escolar, à medida que a orientação temporal começa a ser apreendida, antes da fase escolar, quando a criança está tomando a consciência da própria existência, sendo que esta se difere da aprendida em sala de aula, onde os estudantes vivem como se só existisse o tempo presente, sem refletirem sobre o modo como o conhecimento foi produzido, sobre como podemos conhecer o passado se não vivenciamos o mesmo, os mesmos apenas concebem a história como algo verdadeiro e acabado, é como se conhecimento histórico apresentado pelo docente em sala de aula fosse a única versão dos fatos, tendo assim uma noção limitada sobre o passado. Por isso o conhecimento é tido como empírico, só sendo possível de ser apreendido se for experienciado.

Nessa perspectiva, a ideia de transmissão de conhecimento dá lugar ao conhecimento por meio da aplicabilidade na vida prática, tendo o sujeito à necessidade de se tornar capaz de agir sobre o mundo. Assim, Cerri (2010) define o ensino de história como a “interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” (CERRI, 2010. p. 270). Portanto, a consciência histórica é vista como um fenômeno social.

Enfim, a Didática da História passa a se preocupar com a identidade assumida de forma autônoma pelos alunos a favor da vida coletiva e com a articulação dos tempos: passado, presente e futuro. A Didática

da História interfere na consciência histórica visto que altera as identidades, as quais são desenvolvidas com base nas três temporalidades, buscando retirar os alunos do contínuo tempo presente em que vivem por meio da interação entre sujeitos com consciência histórica.

Dessa forma, tem-se como os objetivos de ensino a tomada de consciência e a competência narrativa que são definidas, respectivamente, por Cerri e Rüssen como “a autoconsciência dos próprios mecanismos de consciência/cognição” (CERRI, 2010. p. 273) e “a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência” (RÜSEN, 2006. p. 274). É por meio da narrativa que somos capazes de entender o passado como condicionante para a vida, além do caráter prático aplicado a esta.

Em “os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História”, Cerri (2001) vê a consciência histórica como algo inerente ao ser humano, visto que “pensar historicamente é um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana” (CERRI, 2001. p.100). Pensar historicamente, por sua vez, é dar sentido as experiências temporais do ser humano. Assim, o autor faz uma reflexão acerca do caráter coletivo da identidade, revelando que o humano só se sente como parte do mundo quando se percebe espacial e temporalmente em relação ao outro, estabelecendo ligações e formando grupos que constroem identidades coletivas por meio de imagens, ideias objetos, valores e julgamentos.

Nesta perspectiva, conforme Cerri (2001), a Didática da História tem como propósito estudar a dinâmica social, investigar o que motiva a produção e os rumos do conhecimento histórico, com base nas necessidades sociais e no interesse de pesquisa do historiador (CERRI, 2001. P109). Já Aguiar (2015), por sua vez, define a Didática da História como uma teoria de aprendizagem que parte da ciência histórica para aprimorar teorias e metodologias para o desenvolvimento da consciência histórica. Dessa forma, a Didática da História estaria preocupada com o desenvolvimento da consciência histórica para a orientação da vida e não teria como campo de pesquisa somente o espaço escolar, pois está

voltada para o cotidiano, para os questionamentos sociais e para as necessidades de orientação temporal das sociedades.

Nessa perspectiva, Aguiar (2015) vê o ensino de História como “mais do que desenvolvimento de competências, deve gerar situações onde ocorra a apreensão e o desenvolvimento dos conceitos históricos por parte do aluno e o entendimento acerca do processo de produção da ciência histórica e seu significado social, elevando seu pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas, a uma compreensão metahistórica.” (AGUIAR, 2015. p. 5).

Segundo o autor supracitado, a Didática da História e a consciência histórica são interligadas e para explicar essa afirmação, o mesmo traz contribuições de Rüsen que, por sua vez, discorre que a consciência histórica estabelece a relação entre as dimensões temporais (presente, passado e futuro), buscando a apreensão do passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ainda segundo Rüsen, a consciência histórica pode ser entendida como operações mentais que definem as peculiaridades do pensamento Histórico, sendo que essas operações interferem na cultura humana.

A Didática da História se trata de um fenômeno de sustentação teórica, mas que ao mesmo tempo tem um viés pedagógico uma vez que relaciona os conceitos epistemológicos da história, da psicologia e da sociologia, entre outros, com os conceitos da pedagogia. A Didática da História é uma teoria de aprendizagem que não está voltada para criar e modelar metodologias para o ensino e aprendizagem, mas comprometida em investigar, criar e moldar instrumentos de pesquisa, consequentemente, causando uma melhoria na qualidade de aprendizado.

Por isso, baseado nos pensamentos de Libâneo (2004), Aguiar apresenta em sua produção “Didática da História: uma ciência da aprendizagem histórica?” uma reflexão aproximando a didática Geral às demais didáticas. Segundo os referidos autores, todas as didáticas se tratam de teorias de aprendizagem, sendo a didática geral uma disciplina de caráter multi e interdisciplinar e de síntese, refletindo sobre os próprios conceitos e sobre os conceitos das outras disciplinas, com

o intuito de buscar a qualidade cognitiva da aprendizagem. A Didática Geral está centrada na formação do aluno, tendo como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem e realizando a mediação entre os conteúdos e os alunos, a fim de impulsionar o desenvolvimento da metacognição dos sujeitos.

Ainda conforme Aguiar, a aprendizagem histórica, assim como qualquer outra, constitui-se de um processo que envolve três (03) aspectos: empírico, normativo e pragmático. O empírico é apenas a fase inicial da aprendizagem, a qual não tem compromisso com a ciência, tendo como base o processo de observação. Para que ocorra uma aprendizagem efetiva é preciso a reflexão e a criticidade sobre o conhecimento histórico para que seja possível alcançar o objetivo do ensino de história que é a aplicação do conhecimento histórico na vida prática

No que tange ao aspecto normativo, pode-se afirmar que esse é responsável por investigar o que é a aprendizagem histórica e quais são as influências da Didática da História, o planejamento, os objetivos e as justificativas dessa aprendizagem, assim, perpassando para um campo mais científico. Portanto, a Didática da História, enquanto ciência, busca normatizar os modos de investigação da pesquisa tendo por intenção apontar caminhos para o ensino e para a aprendizagem, sendo que esses caminhos devem ser compreendidos como possibilidades e não como os únicos. Para realizar as suas pesquisas a Didática da História utiliza os conceitos de didática geral.

A Didática da História procura investigar as causas dos fenômenos que constituem a consciência histórica para encontrar os problemas ocorridos nesse processo de constituição. O conhecimento histórico não é um conjunto de conteúdos apreendidos, mas uma dimensão do conteúdo onde estão envolvidas noções de mudança de tempo, ocorridas pelas múltiplas perspectivas, visto que o conceito de consciência histórica não é constituído apenas no ambiente escolar. O sujeito quando nasce e já começa a desenvolver a consciência histórica por meio das relações com os pais, com os recursos midiáticos como a televisão, enfim, em todos os lugares, ressignificando-a para a sua vida particular, pois a consciência histórica é desenvolvida a partir do momento em que o sujeito se relaciona com o mundo.

Em suma, o desenvolvimento da consciência histórica não depende da figura do professor. Conforme Aguiar (2015), sem a presença do professor a consciência histórica será constituída com carência de orientação na medida em que faltará conhecimento histórico para desenvolvê-la, no entanto, no caso do professor interferir nesse processo de desenvolvimento de consciência histórica, esta será mais complexa. O processo de ensino e de aprendizagem é um processo por meio do qual as consciências históricas são “alimentadas”.

Ademais, a consciência Histórica é expressa, levando em consideração as delimitações da língua, por meio de narrativas complexas ou simples. Quanto mais complexa for a consciência de sujeito, maior será a capacidade de se expressar, diferenciando-se dos demais. Dessa forma, pode-se afirmar que a Didática da História é um processo de socialização que objetiva desenvolver a consciência histórica dos sujeitos a partir das relações interpessoais para constituir o indivíduo como ser humano.

Quanto ao aspecto pragmático, a Didática da História tem como tarefa organizar os planos e as metas da pesquisa a fim de identificar o fenômeno da aprendizagem. A pesquisa precisa ser organizada a partir do desenvolvimento de instrumentos de aprendizagem pré-determinados e justificados por bases teóricas de múltiplas perspectivas, para esclarecer os motivos de desenvolvimento desse instrumento. Não existe um único instrumento de aprendizagem, é preciso usar estratégias para desenvolver o que seja mais coerente com a investigação a ser realizada.

Aguiar (2015) discorre sobre o duplo caráter assumido pela Didática da História. O caráter teórico e reflexivo da Didática da História se preocupa com o modo como deve ocorrer o aprendizado de história, já o caráter pragmático está preocupado em organizar estratégias para efetivar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, dessa forma aproximando a Didática da História ao caráter mais científico. Ainda, segundo a autora, a consciência histórica pode ser vista como uma categoria que perpassa por todo conhecimento histórico, sendo que é nesta que o passado é experienciado, interpretado e é onde se compreende os usos e as funções da história para a vida pública e privada (AGUIAR, 2015. p8).

Aguiar também discutiu a respeito do fato da Didática da História e da consciência histórica serem interligadas a partir de três (03) premissas: A primeira é a premissa de que o conhecimento histórico estabelece um relação complexa existente entre o passado, o presente e o futuro, pois é por meio da consciência histórica que se torna possível buscar no passado explicações para o tempo presente e, a partir desse, construir perspectivas em relação ao futuro. A necessidade de compreender o presente é que faz com que o sujeito olhe para o passado e mude as suas ações ao pensar no futuro, Portanto, a consciência histórica não trata apenas da dimensão do passado, mas do presente e do futuro.

Ademais, a Didática da História é uma ciência que produz história no presente, seguindo o entendimento de que História não é o estudo do passado, mas das ações do homem no tempo. Assim, a segunda premissa traz a consciência histórica como um conjunto de operações mentais (as interpretações das experiências e as atribuições de sentido e significado ao presente que servem de orientação), que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função do mesmo na cultura dos homens.

A terceira premissa, a qual a autora se refere, diz respeito aos *insights* que seriam o momento em que ocorreu a compreensão. Por meio das análises das operações mentais a Didática da História contribui na constituição dos *insights*, que auxiliam no entendimento do papel do conhecimento histórico e seus significados para a vida prática, configurando-se em um processo que modela as relações humanas que se constituem com o passar do tempo.

Assim, após as reflexões acima, pode-se dizer que a Didática da História é um fenômeno ligado à formação da consciência histórica. A Didática da História está preocupada em investigar como se dá o processo de aprendizagem histórica, independente de esse processo ocorrer dentro ou fora da sala de aula, pois não visa analisar os métodos utilizados pela escola para que essa aprendizagem ocorra, tampouco está preocupada com a forma com os conteúdos são ministrados. O que importa para a Didática da História é como o pensamento histórico é

utilizado na vida prática dos sujeitos, ou seja, como as suas experiências de dimensão do tempo e espaço afetam na sua forma de enxergar-se no mundo.

3. Didática da História e o E-LEARNING

Ao pensar-se na temática desta dissertação a partir da perspectiva da História da didática, tem-se o *e-learning* como um instrumento didático a ser investigado. A pesquisa, assim como a Didática da História, não procura analisar o uso do *e-learning* como uma metodologia para se ensinar História de modo mais significativo, mas entender como se dá o processo de construção de conhecimento histórico por meio de um recurso tecnológico. As tecnologias, como o *e-learning*, interferem na construção de conhecimento histórico na medida em que o uso das mesmas permite que o aluno se sinta mais próximo dos conteúdos, os quais são apresentados por meio da linguagem tecnológica que é a mais usual desses jovens, situando-os temporalmente na história e permitindo que os mesmos se percebam como sujeitos históricos. Sendo que esse processo, conseqüentemente, interfere na consciência histórica desses alunos, a qual é construída ao longo de nossas vidas.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos afirmar que esse processo de construção de conhecimento implica diretamente na construção de identidade e do desenvolvimento da consciência histórica, sendo que o modo como o conhecimento é construído interfere na percepção do sujeito como pertencente ao mundo.

Portanto, assim como o livro didático, que segundo Rüsen (2010) além de ser objetivo e possuir narrativas com uma linguagem menos erudita, precisa criar condições para que o aluno alcance o desenvolvimento da percepção histórica, realize as interpretações históricas de uma maneira concreta e possa se orientar historicamente para que ele seja um instrumento de ensino qualitativo; o *e-learning* também precisa alcançar esses aspectos importantes para a aprendizagem de história. O *e-learning* deve ser bem estruturado, com atividades que sirvam como base para a promoção de elaboração de conhecimento. Atingindo seu objetivo, que no caso da disciplina de História é o apren-

dizado histórico e conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência Histórica.

Além dos conteúdos disponíveis na plataforma precisarem se aproximar da realidade do aluno, também há necessidade da presença de fontes primárias para que os alunos entendam como surgiram determinados conteúdos, em que os historiadores se embasaram para criar as narrativas, de produções que confrontem ideias para possibilitar o desenvolvimento crítico e a conscientização de que nenhum conhecimento é pronto e acabado e, ainda, atividades colaborativas como a produção de textos em conjunto e a presença de fóruns, os quais permitem a interação dos alunos. Quanto mais o aluno interage com o professor, com os colegas, com o meio e os materiais disponíveis, mais aprende.

4. Considerações Finais

A Didática da História tem sido discutida pelos historiadores a fim de se chegar a uma definição do que seja a mesma. O ponto de concordância entre os mesmos é de que a Didática da História é uma teoria de aprendizagem e que está envolvida com a questão do desenvolvimento social, ou seja, está relacionada com a consciência histórica desenvolvida a partir da interação entre sujeitos.

Outro ponto em comum entre os pesquisadores é o fato de ambos verem como objetivos da Didática da Histórica a investigação de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem histórica por meio de instrumentos de ensino, cabendo aqui, entre outros exemplos, o *e-learning*, sendo que esta investigação resulta em uma instrumentalização desse processo e, conseqüentemente, em um ensino e aprendizagem mais qualificados.

Ao investigar o *e-learning* como um instrumento de ensino e aprendizagem é possível perceber quais as potencialidades que o mesmo apresenta para o ensino de história e, a partir de então, analisar como essas potencialidades interferem no desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos.

Lembrando que, apesar da Didática da História ter parte das suas pesquisas realizadas a partir de instrumentos didáticos utilizados em sala de aula, a aprendizagem histórica, bem como o desenvolvimento da consciência histórica, não ocorre apenas no espaço escolar. A Didática da História também estuda os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em espaços e em situações cotidianas, que não sejam ligadas aos ambientes escolares, como em uma visita ao museu ou a partir de um filme assistido no cinema.

Em suma, o foco da Didática da História quanto ciência é estudar como a sociedade se organiza, como as pessoas aprendem história e como as mesmas aplicam esse conhecimento na vida prática.

Referências

- AGUIAR, Edinalva Padre. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA: uma ciência da aprendizagem histórica?** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-Texto-ANPUH2015.pdf> . Acesso em 12/03/2017.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.** Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. **OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.** Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** In: Revista Brasileira de Educação. Nº. 27, set/out/nov/dez, 2004, p. 5-25.
- RÜSEN, Jörn. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.
- RÜSEN, Jörn. O Livro Didático Ideal. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Daiane Eslabão da Silva

Resumo

Desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), teve início um processo de alfabetização histórica nos moldes franceses com a presença singular do Positivismo, a exemplo o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, o qual era referência na educação na época do Império, século XIX. A construção do currículo de História nas escolas é de extrema importância na análise da história do ensino de História, pois ao estudá-lo identificamos que costumeiramente foi um instrumento de legitimação do Estado, mesmo perpassando por vários momentos da História do Brasil, ele ainda possui esse papel. Assim, a proposta desse artigo foi elaborar um debate teórico sobre a mudança da perspectiva da didática na perspectiva pedagógica para a História, ou seja, ela demonstra que, a partir das últimas décadas, a didática e o ensino de História passam por uma nova proposta sobre seu sentido e função.

Palavra-chave: História do Ensino de História. Didática da História. Objetivo do ensino de História.

Introdução

Os estudos sobre ensino de História no Brasil na atualidade estão ganhando força nos centros acadêmicos, podemos observar que já há publicações com embasamentos bem solidificados. No entanto, ainda é

um segmento novo e que gera inúmeros debates devido à resistência de alguns historiadores para se dedicar a tal assunto, visto que durante muito tempo esse assunto era restrito somente para os pedagogos.

Desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), teve início um processo de alfabetização histórica nos moldes franceses com a presença singular do Positivismo, a exemplo o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, o qual era referência na educação na época do Império, século XIX.

A construção do currículo de História nas escolas é de extrema importância na análise da história do ensino de História, pois ao estudá-lo identificamos que costumeiramente foi um instrumento de legitimação do Estado, mesmo perpassando por vários momentos da História do Brasil, ele ainda possui esse papel.

Na área das ciências humanas, principalmente, no que diz respeito à disciplina de História, os problemas e as discussões que envolvem o currículo são interpretativos e influentes. Em consonância com a historiadora e educadora Circe Bittencourt, que aponta as dimensões do currículo no ensino de História:

Atualmente a ideia de currículo é concebida em todas as dimensões, distinguindo-se currículo formal (pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminação étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou não do trabalho coletivo, etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 104).

Essas dimensões apontadas pela autora nos fazem refletir sobre nossa prática docente e sobre quais aspectos estamos valorizando do currículo nas escolas e em nosso dia a dia.

O que devemos evitar enquanto docentes de História é um ensino/aprendizagem com significados que sejam norteador no mero acúmulo

dos conteúdos do tempo passado nos quais não trazem entendimento e compreensão pelo distanciamento do espaço/tempo tão distante dos estudantes. Supervalorizar o passado pode ser um caminho obscuro para os professores, pois, os alunos não conseguem se incluir dentro do processo e, mais uma vez, pode se instalar a relação de dominador (o professor detentor do conhecimento) e dominado (os alunos sem participar do processo do conhecimento).

Apresentaremos também, a visão de alguns pesquisadores que utilizam a concepção de Jörn Rüsen para especificar a Didática da História, bem como as possibilidades que essa metodologia abrange dentro da sala de aula, na forma da hermenêutica e na análise dos fatos passado e presente.

Portanto, pretendemos nesse artigo abordar a trajetória do ensino de história no Brasil e apresentar o conceito da Didática da História, visando uma interação entre ambos os processos partindo do pressuposto da conceituação dos termos e até o seu uso na prática. Compreendemos a importância e relevância da didática no cotidiano escolar e sabendo que o processo avaliativo se dá em todos os momentos da aula.

2. Trajetória do ensino de história no Brasil e percepções sobre o currículo valorizando o estudante

A disciplina de História, obrigatória para as escolas em todos os níveis de ensino, se consolidou a partir da criação do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, no ano de 1838. Assim como as demais disciplinas escolares que nascem em prol de interesses de grupos, no caso da História no Brasil, ela nasceu para legitimar o Estado, como forma de afirmação e afirmação do poder vigente no século XIX.

Nas primeiras três décadas do século XIX, o Brasil enfrenta mudanças políticas significativas para o momento, como, por exemplo, a consolidação como império, a Proclamação da Independência e a transição da monarquia portuguesa. É nesse cenário que surge o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, nele se buscava legitimar o poder vigente no país.

Podemos observar que tanto o Colégio Dom Pedro II e o IHGB foram criados no mesmo ano, fica-nos evidente que os professores do Colégio Dom Pedro II são os mesmos responsáveis por escrever a história do Brasil, os membros do IHGB, são eles que irão estabelecer, buscando a “imparcialidade” devido às influências do Positivismo, o que deveria ser concebido como histórias nacionais a ponto de selecionar quais aspectos da história seriam válidas e pertinentes para serem atrelados à disciplina escolar. Importante ressaltar que os moldes franceses de educação e de escrever História foram imprescindíveis na construção da base da disciplina no Brasil.

Um dos principais aspectos que os integrantes do IHGB se preocuparam é a propagação do conceito de nação, esse muito falado ainda no século XIX devido aos acontecimentos de rupturas que ocorreram na Europa nos séculos XVIII e XIX, principalmente com o embasamento positivista, com maior percepção nos manuais didáticos produzidos para o Colégio Dom Pedro II, como bem nos mostra a historiadora Elza Nadai (1993) a respeito da consolidação dos conteúdos históricos os quais o colégio “determinou a inserção dos estudos históricos no currículo” (NADAI, 1993, p. 146)

Nesse sentido, o historiador e professor Carlos Leonardo Kelmer Mathias no afirma que

a tarefa de “disciplinarização” da história relaciona-se visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate acerca da nação. Repisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delinea-se o projeto de configurar um perfil para a “nação brasileira” credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante o contexto do século XIX – papel ao qual se entregam os membros do IHGB: homogeneizar a visão de Brasil no interior da elite e dela para o restante da sociedade. (MATHIAS, 2011, p.42).

O que podemos observar é que a disciplina de história no país, na sua origem, teve o papel de conscientizar os brasileiros sobre a importância da formação da nação, da construção de uma identidade nacional, mas que não excluía as influências europeias, no entanto, uma na-

ção dominada por uma elite que se concatenava com os interesses do IHGB. O que se pode entender então é que, a construção da história brasileira vislumbrava a afirmação do Estado, afim de engrandecer a figura do governante. Esse enaltecimento dos dominantes que havia na disciplina - e ainda há, porém, não iremos nos ater nesse momento - era o que eternizava o conceito da História dentro do país.

Ao falar do ensino de História no Brasil é imprescindível que se aborde o tema currículo, visto que esse assunto é fundamental para os estudos na área educacional. O termo currículo é muito complexo, pois pode ser definido por diferentes visões que o torna confuso e impreciso para alguns professores.

Alguns desses profissionais o definem de maneiras distintas: relacionado com programas escolares ou planos de ensino (os conteúdos a serem trabalhados numa série ou nível de ensino), essa terminologia é usada no Brasil desde o século XIX, onde o objetivo era estabelecer os conteúdos a serem propagados nas escolas. Ainda podemos destacar que há professores que designam o termo para o sentido da grade curricular nas escolas, o que compreende a distribuição do número de aulas de cada disciplina em cada série.

O papel do IHGB, ainda no século XIX, era escolher e selecionar os conteúdos que seriam passados para os alunos. Eram esses sujeitos que determinavam o que seria interessante ensinar da nossa história sempre buscando priorizar as elites. Conforme define o professor e especialista em teoria da educação Ivor Goodson, “o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”. (GOODSON, 2013, p. 27).

Os conteúdos de História foram ganhando divisões a partir da reforma educacional de 1931 promovida pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, nomeado pelo então presidente na época Getúlio Vargas. Essa reforma acabou pondo fim a hegemonia do Colégio Dom Pedro II, fazendo com que outras instituições também pudessem ter o currículo do secundário.

No que tange especificamente ao ensino de história, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo da elite operar as transformações sociais. (MATHIAS, 2011, p.43).

Nesse momento é que a História Ensinada ganha a formatação quadripartite, ou seja, ela ficou dividida em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, o que estamos acostumados a verificar nos currículos escolares ainda nos dias de hoje.

Não podemos deixar de destacar os manuais para professores que eram distribuídos nas escolas públicas, esses eram a marca bem definida do poder do Estado na disciplina de história. Quanto a essas metodologias que eram impostas por esses materiais, a historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt nos reporta que

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (...). (SCHMIDT, 2012, p.81).

O que a autora nos apresenta são mudanças de posturas adquiridas pelos historiadores, a necessidade de produção da História através dos fatos vividos, no que tange os aspectos da vida cotidiana também - política, econômica e social - aspectos da sociedade brasileiras que estiveram obscurecidos até a reforma de 1931.

Desde a sua criação, a disciplina de história atende às necessidades das elites dominantes, legitimando o poder. Daremos um salto temporal para o período em que o Brasil esteve sob o Regime Militar, a partir daí ficará mais nítido o poder da disciplina nas escolas enquanto objeto do poder do Estado.

A partir da década de 1970, estudiosos sobre currículos começaram a se preocupar com o enfoque histórico hermenêutico no trabalho de desenvolvimento do currículo escolar, colocando as experiências dos alunos em evidência e suas necessidades como eixo central na construção do currículo.

A História enquanto disciplina própria presenciou no Brasil os vinte e um anos de ditadura militar, onde a introdução do tecnicismo¹ tomou parte integrante da disciplina a partir da reforma curricular em 1971, onde as Ciências Humanas perderam espaço significativo deixando obscurecido o pensamento crítico-reflexivo diante dos fatos históricos. O que levou o ensino de história ao simplismo de nomes e datas, e aos professores coube seguir a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, com a fundamentação de exercer controle ideológico acabando com qualquer possibilidade de resistência ao Regime. Sobre esse assunto, concordamos com a historiadora Selva Guimarães Fonseca que:

Considerando que aquela Doutrina tratava a educação e as pessoas nela envolvidas como um de seus “públicos-alvo” – passíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam à segurança do país -, entende-se a razão das reformulações dos conteúdos e seus respectivos objetivos de ensino. As noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História e disciplinas afins. (FONSECA, 2011, p.57).

Fonseca ainda nos fala sobre a concepção histórica que se desejava através de um ensino voltado para o engessamento dos estudantes.

1. O tecnicismo no Brasil iniciou a partir do final da Segunda Guerra Mundial com as ciências físicas, químicas e biológicas voltadas para atender as necessidades empresarias, visto que, era o mais crescia no país. Sobre esse assunto – CORSETTI, Berenice. História e Educação: Reflexões sobre a Formação de Educadores. IN: CORSETTI, Berenice. PADRÓS, Enrique. RODRIGUES, Gabriela. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. BARROSO, Véra Lucia Maciel (orgs.). Ensino de História: Formação de Professores e Cotidiano Escolar. Porto Alegre: EST, 2002.

A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. (FONSECA, 2011, p. 58)

As disciplinas de História e Geografia estavam associadas nos currículos escolares por organização do Programa elaborado pelo Ministério da Educação e distribuídas pelas Secretarias Estaduais, evidentemente que as Ciências Humanas não eram vistas com prestígio pelo governo, pois direcionavam o ensino para o desenvolvimento da criticidade, situação essa que o Estado não apoiaria.

Com relação a disciplina de Estudos Sociais, a fusão da História e da Geografia, data muito antes do período da Ditadura Militar no Brasil, no entanto, se percebe enorme esforço para manter as duas sem distinção uma da outra em virtude de seus aspectos reflexivos, podemos lembrar também das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

A partir da década de 1980 novos rumos foram traçados para o Ensino de História, principalmente a partir do fim do Regime Militar e após da Constituição Federal de 1988.

Sobre esse assunto, os professores e historiadores Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca nos apresentaram as rupturas que houveram com relação à disciplina de História após o fim do Regime Militar no Brasil.

mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Destacamos algumas realidades dos anos 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do

ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas após a década de 1980, que os autores apresentaram, nos possibilita compreender os fatores que desencadearam na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implantados em 1997.

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's) aparentemente o Ensino de História começou a tomar o formato almejado, um ensino crítico e reflexivo, entretanto, mesmo que o ensino pareça mais “liberal”², ele ainda possui caráter determinante de dominação, onde quem destina a demanda de conteúdos é o Estado. Todavia, o Estado detém o poder sobre o ensino e o leva ao caminho que desejar. Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do ano de 1997, percebemos que o termo currículo está permeado de outros significados, vejamos o que diz:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1997, p. 29).

O que se observa é a pluralidade do termo currículo, que perpassa desde a ordenação dos conteúdos a serem ministrados à valorização das experiências e da realidade dos alunos e o ambiente escolar que educadores e educandos compartilham. De acordo com Ivor Goodson, estabelece que “a batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2013,

2. Nesse trecho do artigo estamos nos referindo a liberdade dentro da sala de aula que o professor dispõe, o termo liberal não está atrelado ao liberalismo econômico.

p.113). Nesse sentido, entendemos que o currículo representa perspectivas políticas, sociais e culturais.

Partindo do pressuposto que os PCNs possibilitam aos educadores e educandos uma maior reflexão acerca dos acontecimentos históricos - embora não deixemos de lembrar que os conhecimentos históricos explícitos nos parâmetros estejam atendendo às necessidades do Estado - visando uma construção curricular atrelada à prática reflexiva.

Algumas concepções de ensino mais remotas apresentam as relações de poder que se estabelecem em sala de aula, geralmente se constituem da seguinte forma: o professor constituidor do saber e o aluno ser desprovido de qualquer saber. Essa linha de pensamento perpassou durante anos a fio e esse discurso ainda, infelizmente, é visto nas escolas.

A relação de poder em sala de aula faz parte de toda uma hierarquia de fontes de competência: a primeira delas é o professor, que sabe mais que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e dos livros didáticos. Ele é um elo dessa cadeia, pois exerce esta dominação, mas também a sofre, por sua situação de dependência ao “saber produzido pela academia”, em relação às suas condições de trabalho, em relação à situação estrutural do ensino, em relação à cobrança de seu papel profissional pelos alunos, pais, diretores e instituições de ensino. (CABRINI, 2000, p. 32-33).

As competências são pontos que perpassam toda a constituição do profissional do ensino, onde cabe ao mesmo decidir o que realmente é competência para si e o que vai ser pesado na balança dessas competências para sua execução. Sabemos que o professor sofre pressões de vários setores da sociedade, onde, a sua prática docente é influenciada por esses anseios advindos da sociedade. Entretanto, o professor não pode permitir que sua transposição didática seja realizada apenas por instrumentos básicos e sob pressão demasiada.

A construção de um currículo pautado num ensino-aprendizagem qualitativo e reflexivo depende da prática do docente, depende principalmente da consciência histórica do professor, da sua bagagem, suas experiências, etc.

Sobre consciência histórica concordamos com teórico alemão em historiografia Jörn Rüsen (2006) quando a conceitua da seguinte maneira: “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico.” (RUSEN, 2006, p. 14).

Estamos repensando um ensino de História voltado para a valorização dos estudantes e de seus conhecimentos adquiridos com as vivências de cada um. Portanto, buscando entender de que maneira analisamos e refletimos a consciência histórica. Invalidar o conhecimento que o estudante apresenta é negligenciar o mesmo, pois a sua formação enquanto sujeito social é construído em boa parte na escola, onde o professor estimula o sujeito a ser ativo tanto em sala de aula quanto na sociedade.

Quanto a valorização das experiências dos educandos, Helenice Rocha (2013) em seu texto *Sem bagagem não se ensina e nem aprende história* nos reporta a ideia de pensarmos em um currículo voltado para atender as necessidades dos estudantes, fica-nos evidente no trecho a seguir.

Na busca contemporânea na valorização dos conhecimentos de tipos diversos, uma das tendências pedagógicas seria de propiciar uma continuidade entre o que os alunos trazem como conhecimento cotidiano para que se chegasse ao conhecimento científico. Em outras posições deveria ocorrer uma ruptura epistemológica entre o conhecimento cotidiano e científico. Essa posição é sustentada em especial no que se refere ao conhecimento científico *stricto sensu*, definindo abordagens linguísticas que valorizam ou condenam o uso de metáforas ou analogias. (ROCHA, 2013, p.163).

O que o professor apresenta em aula faz parte do conhecimento específico que ele apreendeu na academia, o conhecimento científico, e ele é transmitido para o alunado na sala de aula. Porém, se o mesmo desconsiderar que o estudante possui conhecimento cotidiano, aquele que poderá ser utilizado para exemplificar/facilitar o desenvolvimento do conhecimento histórico, ocorrerá o que teórico alemão Jörn Rüsen (2006) identifica como distanciamento na prática docente.

A “cientização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (RUSEN, 2006, p.08)

Nesse sentido, vimos enquanto docentes a necessidade de compreender como o ensino de História foi/é traçado no Brasil e procurando um aperfeiçoamento na prática. O que ocorre na sala de aula entre as duas partes, educador e educandos são analogias constantes, todavia ambos são detentores de saberes, ou seja, afirmar que o estudante não possui conhecimento é extremamente irrelevante, pois, tudo o que este sabe é conhecimento e deve ser visto em sala de aula como tal.

3. Breve análise sobre o conceito da didática da história

Nesse momento nos focaremos em discutir sobre o conceito de Didática da História a partir de autores que compactuam com a visão de Jörn Rüsen, também como ela vem sendo abordada e como podemos usufruir dentro da sala de aula, para tanto, nos debruçaremos em autores que buscam disseminar esse conceito no campo da História, haja vista que, embora seja menosprezado por alguns, a Didática da História vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões sobre ensino de história.

No Brasil, a Didática da História ainda é tida como parte da área da Educação, o que acaba fomentando a separação entre didática e história, ficando algo irrelevante para a pesquisa de historiadores. Sobre esse ponto de vista, o doutor em Educação Oldimar Cardoso (2008) nos diz que essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. (CARDOSO, 2008, p.154).

De toda forma, a Didática da História deve ser compreendida como relevante pressuposto para a formação do sujeito na cultura es-

colar, deixando de ser apenas métodos de aplicação de conhecimento e entender que os conhecimentos são construídos no coletivo.

Ainda sob a ótica de Cardoso, há o que o autor denomina de cultura escolar que seria formada pelas disciplinas que a escola dispõe para os alunos.

É o currículo escolar que no Brasil é formado pelo conjunto de conteúdos que integraram o ano letivo dos estudantes. Nesse sentido, o que o autor nos apresenta é que o currículo brasileiro é formado pelos próprios professores, nós enquanto docentes de História decidimos quais conteúdos introduzir em nossas aulas, isso ele demonstra que ocorre a partir da escolha dos livros didáticos, os quais são escolhidos pelos docentes em conjunto.

No caso brasileiro, os professores têm mais espaço para a criação das disciplinas escolares, já que não possuímos um currículo. Essa liberdade individual é limitada apenas pelos outros professores da mesma escola, uma vez que o livro didático é selecionado em conjunto, delimitando o currículo. (...) Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores, o que nos leva a crer que tenhamos mais liberdade que os franceses para participar da criação cotidiana das disciplinas escolares. (CARDOSO, 2008, p. 156).

Cardoso (2008) faz uma referência em seu artigo ao modelo francês, no qual o currículo é estabelecido por órgãos do governo, ele ressalta que no Brasil é diferente, mas que podemos constatar que de certa maneira os livros didáticos que estão nas escolas brasileiras são de aprovação do Ministério da Educação, ou seja, passa pelo órgão governamental antes de chegarem nas escolas para escolha, Mas esse é um embate que não pretendemos traçar nesse trabalho, apenas fizemos um adendo demonstrando que, de certa maneira, a autonomia dos professores na construção do currículo dentro das escolas possui uma certa limitação.

Para Cardoso (2008), Didática da História significa ampliar os estudos sobre esse conceito entre historiadores, isso fica evidente quando diz em seu artigo que:

De acordo com a definição de Didática da História exposta neste artigo, essa disciplina não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola. Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. (CARDOSO, 2008, p. 165 -166).

Podemos compreender então que segundo o autor o campo da Didática da História é representativo por todos os acontecimentos do cotidiano escolar, perpassando desde a teoria que se sobressai através dos conhecimentos da disciplina histórica, até mesmo com as expressões culturais que o ambiente escolar proporciona, é o que o autor se refere quando aborda o conceito de consciência história proposta pelo filósofo alemão Jörn Rüsen.

O que Rüsen apresenta é que a consciência histórica é inerente à existência humana e se trata de um componente da própria consciência. Ele parte do pressuposto que todos os humanos vivenciam experiências do seu próprio tempo, portanto, possuem consciência da sua existência, e participa da construção histórica.

Como bem menciona Cardoso (2008), a consciência histórica está intrinsecamente vinculada à Didática da História, visto que, deixa de ser apenas o estudo do campo da disciplina e métodos e passa a ser tratada como fonte de interpretação do todo que cerca o aluno, sociedade e escola.

Em consonância, Luis Fernando Cerri fala sobre a ligação entre consciência histórica e Didática da História de maneira que interdependente, principalmente para fins de significar a história escolar na vida dos alunos.

Do conceito de consciência histórica decorrem algumas consequências importantes, sobre a teoria da história e sobre o ensino. Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais um conjunto de teorias

e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino. (CERRI, 2010, p. 268).

Nesse sentido, Cerri enfatiza que a consciência histórica se alia a Didática da História quando se percebe a significação de ambas na vida cotidiana. Torna-se a busca de um ensino de história que seja atrativo, instigador e não apenas informativo e conteudista, nem tão pouco a Didática da História seja apenas métodos de como ensinar os conhecimentos históricos, mas sim compreender que a consciência histórica é um fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis, assim a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, deixando para trás as listas de conteúdos (CERRI, 2010)

Analisando o que a professora e especialista em educação Edinalva Padre Aguiar (2015) nos apresenta sobre Didática da História, podemos ampliar esse conceito indo ao encontro do que Rüsen aponta sobre o que seria o objeto maior da didática, a própria consciência histórica, bem como o seu desenvolvimento e sua importância na vida concreta.

Aguiar (2015) fala sobre a consciência história embasada na teoria de Rüsen é que é uma categoria que perpassa todo o pensamento histórico. É por meio dela que o passado é experienciado e interpretado e que se entende os usos e funções da História na vida pública e privada (AGUIAR, 2015). A autora chama a atenção para o pensamento de Rüsen sobre consciência histórica, visto que é o objeto fundamental da Didática da História.

Entendemos que esse campo encontra-se em processo de aprimoramento teórico e empírico, cuja contribuição não se inscreve somente no âmbito educacional e escolar, posto que – assim como a produção da Ciência Histórica – deve voltar-se para as necessidades cotidianas, para as interrogações neles levantadas e para as necessidades de orientação temporal, cumprindo sua função de desenvolver a consciência histórica. (AGUIAR, 2015).

Portanto, o que a autora esclarece em seu texto é que a Didática da

História se preocupa com o desenvolvimento da consciência histórica como um fator importante para a vida prática.

Vimos anteriormente autores que utilizam as ideias de Rüsen para demonstrar o que é Didática da História e consciência Histórica, entretanto, para concluir essa breve análise de como está conceituada a Didática da História por alguns autores, usaremos as concepções exclusivas de Jörn Rüsen (2006) que em seu texto *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, apresenta esse conceito como universal, pois, conseguimos identificar os objetivos traçados por ele em nosso fazer diário, dentro da escola.

O primeiro aspecto que Rüsen aponta é a intencionalidade da História enquanto disciplina escolar, ou seja, para qual função ela é básica, como reprodução de conhecimentos ou uma concepção hermenêutica historicista. Par ele, a hermenêutica é essencial para a consolidação da consciência histórica, pois é pela interpretação dos fatos passados que os acontecimentos do presente se fazem sentido e se justificam, é o que chama de *insight*, é o processo de humanização da história que Rüsen chama a atenção, ou seja, é possibilitar o conto com o passado a nível de transformação de pensamento.

A pressuposição dessa concepção hermenêutica, historicista é que a história é construída por forças mentais, que o historiador, sendo interprete ativo, pode “repensar” ou aprimorar, e que guiam suas questões históricas e interpretações. Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente. (RÜSEN, 2006, p 07).

Partindo do pressuposto que a consciência histórica parte da interpretação e que traz ressignificado do presente é que entra o campo da Didática da História para auxiliar essa perspectiva. Os historiadores viam o campo da didática apenas como sendo instrumentos de utilização do professor para a transposição didática, sem a participação na geração de discurso (RÜSEN, 2006), cabendo apenas à pedagogia incumbir-se desse papel. No entanto, esse cenário se modifica através de uma perspectiva interpretativa e ativa do professor historiador, do professor que também é pesquisador e que também se preocupa com

a construção de um sujeito que se constituem não apenas pela história objetiva.

O que percebemos ao longo desse trabalho é que o ensino de história se modificou ao longo dos períodos no Brasil, principalmente, o objetivo dele nas salas de aula. Estamos repensando um ensino de História voltado para a valorização dos estudantes e de seus conhecimentos adquiridos com as vivências de cada um, portanto, buscando entender de que maneira analisamos e refletimos a consciência histórica. Invalidez o conhecimento que o estudante apresenta é negligenciar o mesmo, pois, a sua formação enquanto sujeito social é construído em boa parte na escola, onde o professor estimula o sujeito a ser ativo tanto em sala de aula quanto na sociedade.

4. Considerações finais

Ao longo desse artigo vimos como o ensino de história se transformou no Brasil, partindo da construção da história enquanto disciplina escolar, até a consolidação dos PCNs. O que também demonstrou que a disciplina histórica passou por mudanças significativas ao longo desse vasto período.

A história nas escolas tinha como o objetivo primário afirmar uma identidade nacional que precisava se consolidar logo após a formação da república, também serviu como fomentadora dos interesses do Estado, o que também não deixa de servir até os dias atuais, muito embora que seja num tom de discrição, mas que ainda é perceptível. Também havia engessamento na dinâmica do professor, o qual até a criação de novos instrumentos educacionais não poderia utilizar de interpretação, mas sim passar o conteúdo puramente, o que vai ao encontro de todos os momentos políticos que o Brasil vivenciou desde a Proclamação da República, onde a educação foi utilizada (e ainda é) para legitimar governos e governantes.

Na busca por mudanças no ensino de história no Brasil que pesquisadores sobre o tema se debruçam na teoria de Rüsen para trazerem uma nova possibilidade de pensar sobre ensinar história. Nesse sentido, a Didática da História começa a ganhar força e a se transformar em

assunto inovador nesse segmento, como possibilidade de trazer termos como consciência histórica para o debate, e fazer com que os pesquisadores se debrucem para sanar as lacunas que há entre conhecimento e aprendizado, ou seja, transformar o que é posto como conhecimento em algo relevante para a vida prática, isso é que dá sentido ao que se está ensinando, bem como ao que se está aprendendo, em um processo onde a história enquanto cultura escolar transcende os espaços internos e externos da sala de aula.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da História**: uma ciência da aprendizagem histórica? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf. Acesso em 11/06/2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRINI, Conceição (org.). **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n^o 55, p. 153-170 – 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História**: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e prática. 14^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos* 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetórias e perspectivas. In. *Revista Brasileira de História*. Dossiê ensino de História. São Paulo: Marco Zero/ANPUH/CNPq, n25/26, p.143-162. set./92; ago./93.

ROCHA, Helenice. **Sem bagagem não se ensina e nem se**

aprende História. In SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed., Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168.

RÜSEN, JÖRN. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do ensino de História no Brasil:** uma proposta de periodização. In: Revista História da Educação – RHE. POA, v16, n.37, maio/ago.2012, p.73-91.

SILVA, Marcos Antonio, FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. SP, v.31, n.60, 2010, p.13-33.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A MÚSICA COMO FONTE DE PESQUISA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM

Danilo de Vasconcellos Ferreira

Resumo

O presente artigo é resultado de uma proposta de atividade desenvolvida para a disciplina de Didática da História, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no primeiro semestre de 2019. Utilizando como referencial teórico os conceitos de didática da história, consciência histórica e ensino de história, nos autores Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Maria Auxiliadora Schmidt, pretende-se explorar as possibilidades de abordagens de ensino em sala de aula, tendo como base a utilização da música como fonte de pesquisa. Entre os objetivos iniciais, encontram-se a busca por se estabelecer as bases teóricas para o projeto de pesquisa “O Som do Tempo”. A questão central do projeto é a utilização da música como elemento motivador e como parte do processo de desenvolvimento da consciência histórica, bem como seu uso como fonte e evidência histórica. Buscando estabelecer comparações e referenciais, foram analisados dois artigos que se propuseram a utilizar a música como ferramenta pedagógica, analisando abordagens possíveis, perspectivas e bases teóricas. As questões abordadas sob o ponto de vista teórico serão aprofundadas através do projeto de pesquisa “O Som do Tempo”, que está sendo desenvolvido no biênio 2019/2020, no Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande.

Palavra-chave: Ensino de História. Consciência história. Música.

Introdução

A percepção de que a didática da história, definida por Cardoso (2008, p. 165) como uma “disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da história sem forma científica”, tem se consolidado como uma área específica do saber, tendo como base o conhecimento histórico e o conceito de consciência histórica, desenvolvido pelo teórico alemão Jörn Rüsen. Para Rüsen (2006, p.14) “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. A didática da história, sob esta perspectiva, vai além de um conjunto teórico-metodológico voltado ao ensino, mas no sentido de tornar-se uma teoria da aprendizagem histórica. É importante também estabelecer que o conceito de consciência histórica, sob esta abordagem teórica, não se limita a história ensinada em sala de aula, sendo esta, parte do processo de desenvolvimento dela. Cerri (2011, p. 27), ao se referir ao conceito consciência histórica nos escritos de Heller e Rüsen, observa: “a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais”. No mesmo sentido, os autores referem-se ao ato de pensar historicamente como um fenômeno cotidiano e inerente a condição humana.

Com base nesses pressupostos teóricos, pretende-se desenvolver através de uma proposta didática que contemple a utilização da música como forma de se vivenciar a consciência histórica dos estudantes, numa relação dialética, que buscará também, acrescentar novos elementos a suas percepções.

A educação histórica, segundo Azambuja e Schmidt (2012, p.90), com base na teoria de Rüsen, possui como ponto de partida as protonarrativas das crianças, jovens e adultos, ou seja, dos agentes estudados. Segundo essa perspectiva, o passado humano reflete-se no presente através dos feitos humanos, que expressam as experiências do passado e estabelecem uma expectativa do futuro. Nesse sentido Azambuja e Schmidt observam que uma intervenção transformadora da aprendizagem histórica, necessita uma compreensão por parte dos professores, das *ideias históricas* dos estudantes. Sob esta perspectiva, não se pode

ignorar as concepções, os pontos de vista, as múltiplas identidades e as perspectivas dos estudantes, que devem ser consideradas, e não vistas como um entrave, mas sim, como um ponto de partida. A formação da consciência histórica, bem como sua progressão, deve ter como ponto inicial o senso comum. Para que os conceitos históricos sejam compreendidos, deve-se perceber as relações que possuem com a vida prática e com o presente. A partir da análise de duas experiências centradas no uso da música como ferramenta de ensino em sala de aula, documentadas academicamente, buscou-se explorar metodologias e perspectivas teóricas que possam servir como referenciais para o projeto *O som do Tempo*, já referido.

2. Música na sala de aula

Há algum tempo a música vem sendo utilizada como recurso pedagógico em sala de aula, obtendo resultados distintos, variando conforme as propostas e metodologias empregadas. Ferramenta frequente nas aulas de história e demais ciências humanas, o uso da música como forma de explorar o universo social no qual fora produzida, requer metodologia própria para que se obtenham resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. O debate sobre o ensino de História, suas possibilidades metodológicas, busca pelo despertar do interesse e formas que possibilitem alcançar e elevar a capacidade de análise e compreensão da sociedade, por parte dos estudantes, está entre os mais relevantes no tocante a práxis pedagógica em relação à docência no ensino de História.

Nesse sentido, a procura pela construção de novas ou outras abordagens que, extrapolem uma visão historiográfica positivista, calcada em fatos, datações e efemérides, ganhou corpo nas últimas décadas. A práxis pedagógica deve ser acompanhada de permanente reflexão, sobretudo diante da intensa transformação nos meios de acesso a informação, novas formas de comunicação e intenso processo de modificação, cultural, política e econômica que,

originou-se mais ou menos no fim dos anos 60 e meados da década de 70 na coincidência histórica de três processos independentes: revolu-

ção da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fizeram surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais em um mundo interdependente. (CASTELLS, 1999, p. 411).

Estabelecido o objeto, eis o problema: de que forma podemos conceituar a produção musical de um determinado momento histórico como fonte para seu estudo? Essa discussão pode ser abordada sob duas diferentes percepções. De acordo com Napolitano (2011): uma interpretação “objetivista”, que aponta para um “efeito de realidade”, e outra de caráter “subjetivista”, que aponta para o documento musical como possuidor de “significados insondáveis e relativos, variável de acordo com a fruição do ouvinte”. Segundo o autor, a grande questão que envolve a utilização de fontes audiovisuais é a percepção de suas “estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade”.

A música como ferramenta pedagógica deve, segundo Bittencourt (2011), ir além do “ouvir”, como também desenvolver o campo do “pensar”, inserida em seu devido contexto. Na busca por possibilidades que possibilitem explorar a consciência histórica dos estudantes, bem como instigar a percepção de aspectos que possam ir além do factismo no ensino de história, o uso da música como recurso didático, através da pesquisa sobre o contexto no qual sua produção está inserida, é o caminho proposto no presente artigo, como base na bibliografia do tema.

Segundo David (2014),

privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte

e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem.

Obra referencial nos estudos de música e história no Brasil, mesmo não se tratando da temática música e história em sala de aula, Napolitano alerta para uma série de cuidados que se deve ter ao se trabalhar com a música enquanto fonte de pesquisa historiográfica, ao afirmar que

A aquisição de conteúdo específico, através de uma pesquisa bibliográfica básica, neste caso, é condição fundamental para uma boa seleção documental. Este cuidado, aparentemente banal, mas nem sempre observado, pode garantir a pertinência das escolhas para muito além do gosto e/ou das preferências excessivamente pessoais. Uma canção que, aparentemente, achamos sem interesse estético ou sociológico, pode revelar muitos aspectos fundamentais da época estudada. (NAPOLITANO, 2001. P.65).

É importante que a análise da canção enquanto fonte, também se faça de maneira completa, isto é, partindo do pressuposto de que a canção é composta por dois parâmetros fundamentais, letra e música, a análise isolada de um dos elementos pode levar a uma compreensão parcial, limitada ou equivocada da canção enquanto fonte.

A utilização da música como fonte está inserida dentro da perspectiva metodológica já citada com base no conceito de consciência histórica, visando à experimentação do passado, para que se possa interpretá-lo.

3. Questões metodológicas

Visando estabelecer as possibilidades da pesquisa em desenvolvimento, serão apresentados autores que aliaram pesquisa teórica e possibilidades metodológicas na utilização da música como suporte para o ensino de história.

Primeiramente abordemos a questão das fontes. Uma série de recursos pode ser explorada como suporte para a pesquisa utilizando a

música como fonte e objeto de pesquisa em sala de aula. Nesse caso, muitas vezes, a própria mídia (suporte físico) torna-se, também, uma fonte, revelando aspectos da produção cultural, das dinâmicas de consumo de seu tempo, do acesso, podendo este ser popular ou não, e da própria dinâmica da indústria cultural no período pesquisado. Napolitano (2011) descreve o LP (*long playing*) como “um importante formato que se confunde com a Era Clássica da MPB (1960 e 1970)”. O mesmo aponta ainda para o universo de informações disponíveis nos *websites* das próprias gravadoras e artistas.

Com relação aos *Compact Discs* (Cd's), formato hegemônico até a utilização ampla da internet no século XXI, o uso deve ser cauteloso, pois, as reedições e relançamentos realizados em profusão nos anos 1990 e 2000, muitas vezes negligenciaram informações que podem ser preciosas no trabalho de pesquisa, além de não reproduzir de forma fidedigna o aspecto conceitual da obra. Quanto à internet, o autor a descreve como mais um depósito de informações, um grande arquivo virtual de referência, do que um arquivo virtual de fontes primárias.

Napolitano também sugere uma sistematização de fontes essenciais, identificando os seguintes elementos: Gênero Musical, Suporte (meio físico ou virtual), Origem (localidade onde a obra foi produzida), autoria (compositor, intérprete e músicos) e acervo (no qual a fonte foi encontrada).

Passemos agora as possibilidades de abordagens, segundo Napolitano (2011):

- A letra de uma canção, em si mesma, dá o sentido histórico-cultural da obra;
- O sentido assumido pela letra depende do “contexto sonoro” mais amplo da canção, tais como entoação, colagens, acompanhamentos instrumentais, efeitos eletroacústicos e mixagens;
- O sentido sociocultural, ideológico e, portanto, histórico, intrínseco de uma canção é produto de um conjunto indissociável que reúne: palavra (letra); música (harmonia, melodia, rit-

mo); performance vocal e instrumental (intensidade, tessitura, efeitos, timbres predominantes); veículo técnico (fonograma. Apresentação ao vivo, videoclipe).

Abordando o uso da música em sala de aula, Abud (2010) destaca que, estando inserida no meio social, ela pode expressar resistência, indignação, ou religiosidade. Destaca ainda que, como função social, a expressão musical, conforme é trabalhada pelo professor acaba constituindo um elo entre as vivências coletivas do passado, e as do aluno no tempo presente.

Sobre as possibilidades metodológicas para o ensino de história, tendo a música como suporte, Bittencourt, destaca a música sendo explorada através sua função social, sobretudo, explorando o meio no qual fora produzida.

De grande relevância para as abordagens pedagógicas na utilização da música como recurso didático é a obra *Como usar a música em sala de Aula*, de Martin Ferreira (2010). Abordagens sobre música e ensino, além das ciências humanas, explorando também, possibilidades do uso da música produzida nos períodos anteriores à produção musical do século XX.

Os já referidos Azambuja e Schmidt (2012) realizaram um interessante estudo sobre o uso da música em sala de aula, a partir de temas e conceitos trabalhados no currículo e de discussões e gostos discutidos brevemente com os alunos. Os próprios alunos propuseram as canções a serem relacionadas com os conceitos trabalhados. Entre as considerações do trabalho de pesquisa, apontaram para a uma perspectiva metodológica com base nos gostos dos alunos como ponto de partida para o uso da canção como fonte de pesquisa e de elemento desencadeador entre passado e presente. Concluíram também que, no contexto observado, a canção popular urbana, estava presente na vida prática dos alunos, sendo elemento constituinte de suas identidades juvenis. A incorporação da *cultura juvenil* a cultura histórica escolar, é uma possibilidade metodológica para a superação da tão criticada abordagem tradicional da história.

A utilização da canção como fonte, segundo Azambuja e Schimdt:

(...) pode se significativa nos processos de ensino e aprendizagem histórica e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens e alunos do ensino médio. No entanto, deve emergir dos interesses musicais dos sujeitos investigados, e não ser imposta pelos gostos musicais dos professores e pelas “ilustrações” dos manuais didáticos que, segundo pesquisas privilegiam a *MPB* em suas relações com o período da ditadura militar brasileira (1964-1989).” (AZAMBUJA & SCHMIDT, 2012, p. 22).

Os autores da investigação citada consideraram a atividade relevante no que diz respeito ao seu caráter instigante, sob o ponto de vista didático/metodológico.

Outro artigo pesquisado, com o objetivo de coletar experiências acadêmicas do uso da música como possibilidade metodológica, possui como objeto a exploração do Estado Novo (1937-1945), durante a Era Vargas (1930-1945), através da análise de canções. Perez (2008) utiliza como pressuposto para seu estudo as Diretrizes Curriculares da 3ª série do ensino médio, que indica como tema “Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula”, tendo como conteúdos estruturantes “poder” e “cultura”. Com base em canções que debatam temas relacionados ao Estado Novo, bem como a abordagem do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), na manipulação da produção musical do referido período. Assim como na proposta de Azambuja e Schmidt, Perez coloca o uso da música como forma de se superar concepções tidas como ultrapassadas no ensino de História. O uso da canção, mais uma vez surge como alternativa a repetições mnemônicas, exaltação de supostos heróis nacionais e mera reprodução de fatos. Outro aspecto em convergência com os artigos analisado é a percepção de que buscar conhecer os conhecimentos prévios dos alunos, partindo do senso comum para que se possa, através do uso de fontes e da reflexão proposta, acrescentar novos elementos de percepção acerca do passado. O conceito de consciência histórica, de Rüsen, aparece mais uma vez como referencial teórico. Neste sentido, a música foi pensada como forma de instrumentalizar os estudantes, possibilitando novas percepções sobre o presente e perspectivas de futuro.

Acerca da aplicação metodológica, Perez centraliza a canção como fruto de uma realidade histórica a ser estudada, e não como mero elemento decorativo. Outra percepção interessante neste trabalho, diz respeito ao veículo de propagação da época em que a canção utilizada como fonte foi produzida, isto é, os meios de comunicação do seu respectivo período histórico. Sobre a aplicação da metodologia, Perez descreve a utilização de questionários para a realização de uma leitura social dos estudantes, bem como, sobre suas preferências musicais. Para o desenvolvimento das análises das canções, foi descrito como fundamental o desenvolvimento de conteúdos sobre o contexto da época estudada, bem como, uma breve descrição da trajetória do compositor/intérprete.

A pesquisa enfatizou a atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda e, na censura na elaboração da imagem do regime estadonovista sob a liderança de Getúlio Vargas. Após as análises musicais e da exposição de conceitos, foram realizados novos questionários, com o intuito de se verificar a aprendizagem e a elaboração de conceitos por parte dos estudantes.

4. Considerações finais

A proposta desenvolvida no presente artigo consistiu em utilizar da bibliografia, com base nos conceitos de didática da história e seu objeto de estudo, a consciência histórica, articular uma proposta de uso da música enquanto possibilidade de abordagem para uma experimentação do passado, através da pesquisa em fontes. A música enquanto linguagem presente no cotidiano dos estudantes é um elemento constitutivo de suas respectivas consciências históricas e vivências. A busca por se dar um significado as fontes trabalhadas apresenta-se como proposta possível e viável, já experimentada, com erros e acertos, como demonstra a bibliografia analisada. Pensando para além da sala de aula, com base no referencial teórico da didática da história, que não se limita apenas ao ambiente escolar, mas propõe-se, segundo Cerri (2011, p. 52) “a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revistas de histórias em quadrinhos etc.)”. A proposta presente é a de

se desenvolver uma forma de se pensar historicamente, fazendo uso da pesquisa e análise de fontes musicais. É importante destacar que, para um bom andamento do trabalho que se pretende realizar, não existe transferência de consciência histórica. Os estudantes, bem como todos os indivíduos, já o possuem.

Para encerrar, destacamos que música pode também ser percebida como parte de uma identidade coletiva, sobretudo quando nos referimos à música brasileira. Elemento desencadeador de práticas sociais, sensibilidade, criatividade e senso crítico, percebe-se na música e em sua utilização no ambiente escolar, uma ferramenta no processo de socialização, percepção e um potencial desenvolvimento de competências.

A utilização da música como fonte, aliada ao desenvolvimento de conceitos, numa perspectiva contextualizante, foram percebidas como frequentes na breve bibliografia analisada para este momento. Pode-se perceber que metodologias com base na análise de canções, são frequentemente embasadas nas teorias de Rüsen e aos conceitos de consciência histórica e didática da histórica. Foram percebidas diferenças metodológicas nos artigos analisados, sobretudo no que diz respeito ao ponto de partida em relação às canções a serem abordadas. Enquanto Schmidt e Azambuja (2012) observam a importância em se levar em consideração a identidade dos jovens e seus gostos e contextos, Perez apresentou um tema gerador, no referido caso, os conceitos de cultura e poder, buscando refletir não só sobre a canção, estabelecendo também, uma discussão em torno dos meios de veiculação da canção em seu tempo.

Considera-se que, através da bibliografia apresentada, a música evidencia um interessante potencial metodológico, desde que ancorada em pressupostos teóricos e práticas de pesquisa bem estruturadas. Percebe-se, também, que se devem levar em consideração os contextos sociais, gostos e preferências dos estudantes, para que a prática de pesquisa possa alcançar melhores resultados.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. **Registro e Representação do cotidiano: a música popular na aula de História**. Caderno Cedes. Campinas, v.25, n.67, set/dez. 2005.
- AZAMBUJA, L. SCHMIDT, M. A. “**Aprendi a pensar que música também é história**” **A canção vai à escola: perspectivas da Educação Histórica**. Revista História e Ensino. v.18, n.1, 2012.
- BARCA, I. (Org.). **Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011, p. 202-222.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: RGV, 2011.
- DAVID, Célia Maria. **Música e Ensino de História: uma proposta – Franca: UNESP (2014)**.
- NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais A História depois do papel**. In: PINSKY. Carla B. & Outros. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB**. São Paulo: Editora Annablume, 2001.
- PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. **Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

RÜSEN, J. **Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.** Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Ed. Unijui, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPELHOS DE PRÍNCIPES:
A REPRESENTAÇÃO DE VOLTAIRE E MAQUIAVEL NO
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO APROVADOS NO
PNLD 2015/2016/2017: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA
DA HISTÓRIA RÜSENIANA**

Deivid da Costa Trindade

Resumo

O objetivo do artigo é propor uma discussão sobre o Ensino de História e os espelhos de príncipes: a representação de Voltaire e Maquiavel nos Livros Didáticos de Ensino Médio aprovados no PNLD 2015/2016/2017. Assim, propomos uma análise dos processos de representação e apresentação de ambos personagens históricos nas narrativas historiográficas didáticas. Na medida em que Voltaire e Maquiavel contribuíram para mudanças satisfatórias em suas respectivas épocas. Para isso, tomaremos como base teórica as reflexões de Jörn Rüsen sobre ensino de história, consciência histórica e, principalmente, suas considerações sobre o que seria um livro didático ideal.

Palavra-chave: Didática da História. Livros didáticos. Voltaire. Maquiavel.

Introdução

O Objetivo do artigo é propor uma discussão sobre o Ensino de História e os espelhos de príncipes: a representação¹ de Voltaire e

1. Como base teórica e conceitual apoiaremos nossas considerações sobre o tema de nosso artigo em Roger Chartier que publicou seu texto na Revista dos *Annales* em 1989 que é O Mundo como Representação.

Maquiavel no Livros Didáticos de Ensino Médio aprovados no PNLD 2015/2016/2017 onde proponho uma análise dos processos de representação e apresentação de ambos os personagens históricos, nas narrativas historiográficas didáticas, a partir da visão teórica rüseniana na medida em que, ambos pensadores contribuíram para mudanças satisfatórias em suas respectivas épocas através de obras de grande relevância e importância para a Historiografia, para a Filosofia, para a Ciência Política e para o Ensino de História na medida em que ambos trouxeram críticas aos problemas sociais de suas respectivas épocas e propuseram soluções pontuais e importantes para tentar solucionar tais problemas.

Maquiavel propôs a centralização do poder político nas mãos de um único governante, pois sua Itália dos séculos XV e XVI estava fragmentada em cidades-estado que possuíam cada uma o seu governante próprio, fato esse que tornou o poder político descentralizado, na Itália. Isso fazia com que a Itália fosse região frágil politicamente se comparada com os outros Estados que estavam centralizados (Portugal, França, Inglaterra e Espanha, por exemplo). Já Voltaire propôs e lutou por liberdade de expressão e, principalmente, tolerância na medida em que, na França do Século XVIII, seu governante exercia, junto com o poder religioso, um governo intolerante e arbitrário que punia um simples delito com a pena de morte.

2. LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO, ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: uma trajetória da Didática da História

O Ensino de História vem sendo discutido por pesquisadores da disciplina como campo da historiografia da história aberto a pesquisa para os historiadores. Nos novos debates sobre ensino de história e consciência histórica como o processo de tomada de conhecimento e ação por parte do indivíduo consciente de seu papel no processo histórico, têm ocupado um lugar privilegiado nos estudos na medida em que se faz relevante o papel do indivíduo na tomada de consciência histórica. Essa, na qual tem como grande expoente Jörn Rüsen, propõe uma didática do ensino de história que procure atender aos problemas

da vida prática do humano, visão a qual os historiadores nunca estiveram preocupados, pois estavam e estão encerrados em seu gabinete de pesquisa. Rüsen teve por foco em seus estudos o campo da História, Filosofia, Pedagogia e Literatura na Universidade de Colônia, na qual foi titulado doutor no ano de 1966².

Para Rüsen, a História deve ser compreendida como uma ciência que se preocupa com as diversas historicidades humanas, ou seja, não há para ele uma única história, uma única compreensão humana do tempo, na medida em que, ele entende como consciências históricas, essas inúmeras historicidades às quais precisamos compreender nos colocando no lugar do outro, procurando entender como esse indivíduo entende e se situa no tempo em relação à sua orientação e consciência histórica, terreno no qual a didática da história entra como mecanismo para que o professor de história entenda como se dá esse processo cognitivo de compreensão histórica e onde essa compreensão se encaixa na cultura histórica, principalmente, a escolar. Ou seja, para Rüsen o objetivo da didática da história é investigar o aprendizado histórico em suas dimensões e manifestações na consciência histórica, pois se tenciona como esse aprendizado do passado é experienciado e interpretado com objetivo de mudar o futuro e como acontece esse *insight*. (RÜSEN 2006, p.07-16).

Outros pesquisadores, como, por exemplo, Luis Fernando Cerri, Edinalva Aguiar, Odilmar Cardoso, entre outros, a partir da reflexão de Rüsen, procuraram compreender e discutir sobre didática da história, ensino de história e consciência histórica. Para Oldimar Cardoso (2008), a didática da história vai além da sala de aula, pois busca entender não só o cotidiano escolar, no que tange aos métodos pedagógicos, mas sim como a cultura histórica se dá, não só nesse cotidiano, mas para além dele, ou seja, como se dão esses *insights* cognitivos que constituem a cultura e a consciência histórica de uma forma mais abrangente.

2. C.f, PINA, Max Lanio Martins. *O Ensino de História na perspectiva de Jörn Rüsen*. Rev. Hist. UEG – Anápolis. v.4, n 1, p.284-292, jan/jun, 2013, Resenha da Obra: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Resende (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba, Editora UFPR, 2011. p. 285 e seguintes.

O objetivo da didática da história é contribuir para que através do ensino de história se promova a construção de uma identidade razoável, ou seja, promover uma consciência histórica inclusiva e que conviva com diferentes multiculturalidades expressadas por diferentes comunidades promovendo uma “história das ideias do mundo” nos dizeres de Cerri (2007, pág. 277). Para o autor, ainda se precisa trabalhar e entender o conceito de consciência histórica trazendo a contribuição de diferentes autores que buscaram promover uma maior sistematização sobre o termo consciência histórica para que se entendam suas implicações no fazer e ensinar História, na medida em que essa consciência histórica é múltipla, ela tem diferentes temporalidades, não se fechando em si mesma, trazendo a tona realidades diferentes que podem, ou não, ser excludentes.

Nesse sentido também, Edinalva Aguiar enfatiza sobre a Didática da História. Essa deve contribuir para desenvolver a consciência histórica à resolução de problemas da vida prática através da orientação do indivíduo para uma tomada de consciência. Mas isso, não é uma tarefa fácil para o profissional de ensino de história, porque essa utilização do conhecimento histórico na vida prática e cotidiana, bem como a elaboração de uma teoria sobre essa aprendizagem ainda se está dando o primeiro passo. (AGUIAR, 2015, p. 14)

Ainda sobre didática da história, Odilmar Cardoso³ e Luis Fernando Cerri⁴, em suas reflexões, apresentaram similaridades quando discorrem sobre o panorama curricular, principalmente, do ensino de história como disciplina quando, para Odilmar, a didática da história se molda conforme o contexto escolar se subordinando à educação como uma mera subárea da História. Isso ocorre quando ela se torna uma mera reprodutora do saber científico acadêmico, na medida em que essa didática, para Cerri, promove uma afirmação de uma identidade cívica, uniformizando o ensino de história a formar uma identidade nacional.

3. Cf, CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008. Conferir texto na íntegra.

4. Cf, CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Conferir texto na íntegra.

Contudo, suas opiniões divergem e se distanciam quando Odilmar aponta que no caso do Brasil, os professores têm muito mais liberdade de promover e criar suas próprias disciplinas escolares do que na França, por exemplo, onde o ensino é controlado através de cronogramas que devem ser seguidos a risca. Isso promove uma cultura escolar mais liberal no sentido de proporcionar mudanças significativas, mesmo que não notadas num primeiro momento, no ensino escolar, promovendo o desenvolvimento de uma consciência histórica, apoiada nas reflexões de Rüsen, que se alinhe com uma cultura histórica que desenvolvam consciências críticas e que orientem o sujeito temporalmente ligando passado e presente como referência para se compreender essa ligação. (Cf, CARDOSO, 2008)

Luis Fernando Cerri apresenta a prática do ensino de história com o objetivo de formar o “bom cidadão”, o sujeito modelo aos quais os professores de história deveriam seguir e apontar seus esforços, tendo por finalidade amar a nação, um sujeito útil à pátria através de uma consciência histórica que situe e oriente o sujeito temporalmente, que leve a tomadas de decisões a partir da própria experiência de vida, na medida em que o aluno possui conhecimento empírico de algum modo das coisas. Isso poderá de algum modo contribuir para que o modelo de conhecimento histórico dos alunos mude, pois essa ideia de conhecimento histórico do aluno ser condicionada pelo fato de que se a história contou já aconteceu levando entrar em conflito com as realidade do aluno levando a um letramento histórico que oriente e reoriente as consciências históricas. (Cf, CERRI, 2010.)

Nesse mesmo sentido, sobre didática da história, os autores Jörn Rüsen⁵, Luis Fernando Cerri⁶ e Edinalva Padre Aguiar⁷, respectivamente

5. Cf, RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Revista *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Conferir texto na íntegra.

6. CERRI, Luis Fernando. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001. Conferir texto na íntegra.

7. Cf, AGUIAR, Edinalva Padre. *DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf. Acesso em 12/03/2017. Conferir texto na íntegra.

te, se aproximam quando, tanto Cerri quanto Edinalva, compartilham da ideia de Jörn Rüsen sobre consciência histórica como algo que já está intrínseco ao indivíduo no momento em que ele se orienta e se situa no espaço-tempo, quando compreende que sua noção de tempo e espaço se estrutura em relação ao outro quando, por exemplo, uma criança compreende que é mais nova em relação ao pai e a mãe e vice versa, quando existem múltiplas consciências históricas e que a didática da história tem o desafio de promover um ensino de história que procure instigar pesquisa para além da sala de aula e compreender o outro nas suas mais específicas formas de aprender, compreender e ressignificar a história, podendo, a partir disso, ser um *insight* que possibilite uma mudança de consciência histórica.

Já os textos se distanciam no foco de pesquisa da discussão, enquanto Rüsen parte do caso alemão para discutir didática da história, consciência histórica e ensino de história, Cerri e Edinalva partem mais para questões pontuais da didática histórica, na qual Cerri aponta aspectos que podem corroborar ou não para uma didática da história que produza resultados satisfatórios para o ensino de história quando são fatores determinantes além dessa consciência histórica, a identidade social de grupos, de uma pequena comunidade, a noção de nós e eles, o discernir do certo e do errado, etc. Para Edinalva já é uma questão de currículo escolar onde há duas didáticas distintas, a didática geral e a didática da história.

A didática geral, para ela, se aproxima mais da pedagogia quando ela cumpre a sua função educativa no processo de ensino-aprendizagem, diferente é a didática da história que foca na cientificidade, na aprendizagem histórica às quais, Edinalva toma como base Rüsen para definir e discorrer sobre didática da história e consciência histórica. Nesse sentido, para Edinalva, atualmente a Didática tem se mecanizado, busca métodos, técnicas e mensurações procurando instrumentalizar sua prática para que o sujeito saiba fazer, mas não procurar refletir sobre esse fazer para que se promova uma didática da história que seja uma teoria da didática da história que permita o sujeito desenvolva uma consciência histórica para além da sala de aula e que contribua para solucionar problemas da sua vida prática.

Contribuí também para a nossa discussão sobre ensino de história, o Professor Ivo Mattozi em seu artigo sobre *Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. Diálogos (Maringá Online)*, Maringá, v.19, n.1, p.57-72, jan/abril, 2015. O autor parte da seguinte questão: “Como o ensino de história pode se fazer efetivo?” (MATTOZI, 2015, p.57) (tradução do nossa), ou seja, o ensino de história, através de uma epistemologia e uma metodologia mais eficaz, poderá promover o interesse por parte dos alunos, buscando, assim, formar suas habilidades (cognitivas, interpretativas e narrativas) e em fundamental seu conhecimento histórico na medida em que o professor de história tem que buscar modificar e corrigir os seus conceitos erroneamente comuns em ensino de história que são: primeiro, o fato de que a História é diferenciada entre fatos, feitos e ações realizadas e como se representa e se interpreta esses na medida em que isso leva os alunos acreditarem que existe um passado real, palpável e que pode ser entendido fora do contexto representativo⁸.

Nesse sentido, tem-se a História como simples reconstrução dos feitos cabendo a Historiografia interpretar esses feitos, isentando com isso o ensino de história (pp. 58-59). O primeiro erro é de que se entende o passado e presente como processos históricos que existem separados um do outros sem terem relação nenhuma, o que tanto para o professor quanto para o aluno, impede que o conhecimento histórico seja valorado. (MATTOZI, 20015, p.59).

O segundo é a distinção entre História e Interpretação na medida que se presume que exista uma reconstrução do passado objetiva, necessária e aceitável e que logo após isso se introduzirá a interpretação do historiador, que subjetiva por si, irá sofrer objeções e controvérsias o que é errado, pois toda a reconstrução nua e crua dos fatos é produto de uma interpretação, seleção e crítica de fontes que se dá a partir de uma operação interpretativa que liga teias, ideias e de relações significativas (MATTOZI, 20015, p.62).

8. C.f, MATTOZI, Ivo. *Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. Diálogos (Maringá Online)*, Maringá, v.19, n.1, p.57-72.

O Terceiro é a ideia de que a informação está em sua totalidade nas fontes e essa informação só se obtém através delas. Essa informação primária não é e não será toda a informação necessária para que se deduza que ela é verdadeira, pois existem inúmeras outras atividades com as quais o historiador produz informação, por exemplo, com base em suas referências culturais, seus esquemas cognitivos e sua capacidade interpretativa e narrativa que o permite organizar essa informação em grupos e séries que se relacionam com o contexto em questão. (MATTOZI, 2015, p.61-62).

O Quarto é a presunção de que existem fontes que naturalmente são “históricas”, o que é errado porque quando se menciona fonte o professor logo associa os documentos de arquivos ou arqueológicos, pois existem outras possibilidades de investigação como fontes materiais e imateriais que podem servir de objeto para promover a construção do conhecimento. (MATTOZI, 2015, p.62).

O quinto é a ideia de que as consequências do presente são fruto do acontecimento passado, ou seja, existe uma ideia de causa e efeito, até mesmo quando se fala de feitos individuais. Mas é preciso tomar cuidado tanto quando se analisam os feitos coletivos quanto os individuais, pois isso requer levar em consideração condições, conjunturas, conjecturas, circunstâncias, acidentes e múltiplos fatores e sujeitos (MATTOZI, 2015, p.62).

E por fim, o sexto é a ideia errônea de que a História é mestra da vida e ela é responsável por evitar que os erros do passado sejam cometidos no presente. Isso dependerá de um ensino de história que não promova uma única história, uma história que por mais que seja boa ou ruim, detalhada e profunda em conhecimentos a nível geral, de inúmeras construções, explicações e interpretações diferentes. A História não é única e não é atribuída como tal.

A História ensinada pelo professor tem que promover conhecimento histórico útil para a compreensão do presente e que influa na tomada de decisão com base em duas premissas: uma que explique os processos que geraram o mundo como ele é atualmente e a outra que

eduque a mente para raciocinar razoavelmente sobre esses processos em curso (MATTOZI, 2015, p.63).

Dessa forma, o professor terá que promover um ensino de história, como salientou Ivo Mattozi, sem os erros comuns quando se ensina História, e que promova, além da busca compreensão do outro, também como se dá esse processo de aprendizagem histórica que é objeto da didática da história, a qual promova debates e olhares para além da sala de aula e a ferramenta fundamental para que isso seja atingido é o Livro Didático. Nas palavras de Jörn Rüsen o Livro Didático “é a ferramenta mais importante no Ensino de História” (RÜSEN, 2010, p.109) na medida em que a ele é dada a devida atenção por aqueles que se “interessam pelo ensino de história na sala de aula e pelo seu significado para a cultura política” (RÜSEN, 2010, p. 109). Em suma, o Livro Didático é peça chave no desenvolvimento de estratégias para um ensino prático que contribui para ensinar e aprender História em sala de aula. O livro de história nesse sentido adquire importância basilar no desenvolvimento.

Sobre o livro didático, Rüsen⁹ nos mostra que precisamos levar em conta alguns aspectos necessários para que possamos fazer bom uso desse instrumento que possui algumas características que devem ser levadas em conta. Seu formato e estrutura devem ser claros no sentido de que sua apresentação exterior já deve ser convidativa para uma boa recepção do conteúdo do livro. Ele deve ter uma estrutura didática clara, permitindo que os alunos vislumbrem as suas intenções didáticas, seu plano de estruturação, os pontos mais relevantes do seu conteúdo e por fim seus conceitos e métodos de ensino. Ele deve ter uma relação produtiva com o aluno no sentido o livro didático leve em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, atendendo expectativas e renovando experiências históricas que promovam interação entre compreensão histórica e compreensão de problemas práticos da vida.

E, por fim, o livro didático deve ter uma relação com a prática da

9. Conferir obra na íntegra. RÜSEN, Jörn. *O Livro Didático Ideal*. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

aula na medida em que ele seja útil sendo realmente possível trabalhá-lo em sala de aula de maneira clara e objetiva através de um conteúdo que não seja maçante, de imagens, mapas e esboços que possam passar relevância e, principalmente, que mostrem que há um discurso além do discurso escrito no livro. Para que o processo de aprendizagem e a produção de consciência histórica não seja mera exposição vazia, que haja um sentido na aprendizagem e que sejam desenvolvidas capacidades críticas e consciências argumentativas que contribuam para a formação de juízo histórico e que haja referências, principalmente, ao presente para que o aluno e a aluna se sinta um agente histórico que poderá fazer a diferença em seu contexto.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPELHOS DE PRÍNCIPES: a representação de Voltaire e Maquiavel no livros didáticos de ensino médio aprovados no PNLD 2015/2016/2017: contribuições rüsenianas

O assunto sobre a didática da história, o ensino de história e a consciência histórica, como discutimos no tópico anterior, vem nos últimos anos recebendo bastante atenção por autores como Luis Fernando Cerri, Edinalva, Aguiar, Isabel Barca, entre outros, os quais partem das reflexões de Jörn Rüsen, esse filósofo que estuda a didática da história a partir do caso alemão quando. Ele diz que a didática da história está preocupada em compreender como se dá a consciência histórica e seu uso na vida prática a partir do aprendizado do ensino de história e se identifica esses processos de aprendizagem histórica, no qual esse *insight* se dará a partir de um ensino de história que se preocupe em promover a compreensão desse aprendizado em todos os níveis e manifestações da consciência histórica de como o passado histórico é em si experienciado e interpretado com o objeto para compreender o presente e antecipar o futuro.

Dessa forma, a didática da história é um campo muito vasto a ser estudado na medida em que existem múltiplas consciências históricas que coexistem e interagem entre si e, a partir disso, compreender o outro em sua compreensão de mundo, em sua visão e compreensão dos acontecimentos históricos e, fundamentalmente, o que isso traz para a vida prática de cada um porque não só o aluno aprende com o profes-

sor de história mas sim o professor de história também aprende com o aluno, no sentido de entender como se dá essa compreensão histórica desse aluno, e de como essa consciência histórica age.

E através de uma didática da história que uma prática, pesquisa e desenvolvimento de saberes para além da sala de aula que promova e desperte nos dizeres de Cerri uma consciência razoável (CERRI, 2010) onde a didática da história como enfatiza Rüsen se torne uma ciência do aprendizado histórico que mostre para o historiador profissional as interações e ligações entre história, vida prática e aprendizado (RÜSEN, *Práxis Educativa*, 2006, p.271).

Nesse sentido, a didática da história rüseniana contribui para o meu trabalho na medida em que me permite através da narrativa histórica no livro didático do Ensino Médio aprovado no PNLD 2015/2016/2017 sobre a representação de Voltaire e Maquiavel não só tentar compreender como a consciência histórica que é trabalhada e instigada pelo ensino de história, mas sim tentar entender a mudança de consciência histórica de ambos os autores e o que levou eles a lutarem para solucionar problemas de seu tempo publicando obras que além do caráter político, filosófico estavam repletas de consciência histórica a qual a partir de problemas vividos na vida prática impulsionou Maquiavel a escrever sua obra primordial *O Príncipe*¹⁰, publicada como já foi mencionada em 1515 e a Voltaire escrever inúmeras obras, em especial *A Princesa de Babilônia*¹¹, publicada em 1758, às quais procuravam alertar para a solução imediata e se possível a médio e curto prazo para os problemas práticos da vida. Em ambas as obras, os filósofos propuseram uma *Monarquia Ideal*¹² a ser seguida pelos seus governantes a qual seria de sua importância para o sucesso da nação em todos os níveis.

O Século XV foi o século do Renascimento, do Humanismo com

10. Cf, MAQUIAVEL. *O Príncipe*. L&PM, 2009.

11. Cf, VOLTAIRE. *A Princesa de Babilônia*. São Paulo, Editora Escala, 2005.

12. Cf, TRINDADE, Deivid da Costa. *A Monarquia Ideal na obra A Princesa de Babilônia de Voltaire*. FURG, Rio Grande, 2005. Neste trabalho realizo uma análise sobre a Ideia de Monarquia para o filósofo realizando uma análise de conteúdo dessas ideias passadas na obras, ou seja, a partir da extração de fragmentos que identificam esses ideais propostos por ele.

os quais buscaram colocar o homem como centro e personagem ativo e que faz parte de um universo o qual é regido por leis e essas leis eram e deveriam ser explicadas de forma científica e racional, período no qual teve destaque Maquiavel. Esse contribuiu de forma decisiva escrevendo sua principal e mais importante obra, a meu ver, O Príncipe. Já no Século XVIII, o “Século das Luzes”, o Iluminismo ganhou força a partir dos enciclopedistas Diderot e D’Alambert os quais através da obra Enciclopédia Metódica¹³, publicada em 1782 a qual foi uma obra de definição do pensamento iluminista francês, mas acima de tudo ganhou mais corpo também, com o escritos de Voltaire, o filósofo das Luzes¹⁴, que escreveu inúmeras obras de denúncia ao Regime Monárquico de sua época ao qual os mandos e desmandos monárquicos, aliados a intolerância religiosa, eram responsáveis pelos atos mais vis para manter a ordem e o domínio sobre a população.

Nossas fontes, que abordam sobre nosso objeto de pesquisa são uma das coleções aprovadas no PNLD 2015/2016/2017 de Livros Didáticos do Ensino Médio, *História 1 e 2*/Ronaldo Vainfas ... [et al.] – 2. Ed – São Paulo: Saraiva, 2013 aprovadas para uso depois de sua aprovação no PNLD em questão, por uma comissão de professores da disciplina de História da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, situada na cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul. Pois, como nos informou o Professor de História, apelidado de “Chicão”, somente foram disponibilizadas para nossa análise às coleções aprovadas no PNLD anterior como informamos anteriormente, pelo fato de que a aprovada no PNLD 2018/2019/2020 ainda está em distribuição dificultando o acesso direto às coleções.

13. Cf, a obra na íntegra, DARNTON, Robert. *Iluminismo como Negócio: história da publicação da Enciclopédia (1775-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

14. Cf, às obras de Marco Antônio Lopes nas quais ele traça a trajetória de Voltaire abordando suas contribuições no campo Histórico, Político, Literário e Filosófico. LOPES, Marco Antônio. *Reinos da História: sobre a historiografia do pensamento político*. São Paulo: Departamento de História da Universidade de São Paulo, 1999. LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire historiador: Uma introdução ao pensamento histórico na época do iluminismo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire literário: horizontes históricos*. São Paulo: Imaginário, 2000. LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire político: espelhos para príncipes de um novo tempo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Foi fundamental o apoio do professor “Chicão” que nos possibilitou ter acesso às coleções de Ronaldo Vainfas às quais foram selecionadas de acordo com sua grade curricular modificada pela necessidade de adequar e distribuir os conteúdos que contemplam nosso objeto de pesquisa mencionado, Voltaire e Maquiavel, pois no primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de acordo com cada escola de ensino médio, o currículo escolar, em certa medida, contempla desde o surgimento das civilizações até fins da Revolução Francesa, no primeiro ano, o que acabava sobrecarregando os alunos com muito conteúdo. Com isso as coleções tanto do PNL D 2015 de Ronaldo Vainfas e do PNL D 2018 de Alfredo Boulos Júnior distribuem os conteúdos em 3 volumes, os quais são objetos de nossa pesquisa apenas os volumes o 1 e 2.

No Livro Didático 1 intitulado, *História 1: das sociedades sem Estado às Monarquias Absolutistas*. 2^a. Edição – São Paulo: Editora Saraiva, 2013, Ronaldo Vainfas apresenta Maquiavel no capítulo 15 no qual ele aborda sobre o Regime Absoluto o qual “historiadores do Século XIX chamaram **monarquia absoluta**¹⁵, inspirados em Voltaire, que assim a nomeou, no Século XVIII, em seu artigo *Enciclopédia*” (Cf, VAINFAS, 2013, p. 204). Maquiavel é apresentado por Vainfas sob um outro olhar, como nas palavras do autor um “gênio do pensamento político moderno” (VAINFAS, 2013, p. 204), ou seja ele representa o que há de mais moderno e até mesmo atual no pensamento político moderno quando ele dá as bases para a construção do Absolutismo Monárquico que tem seu pleno funcionamento na França, mais do que na Itália. Vainfas, ainda em nota, nos dá informações sobre a vida e a morte de Maquiavel, sobre sua trajetória como historiador, diplomata e músico (p.204). Maquiavel, segundo Vainfas, “é considerado o maior pensador político da época moderna, sobretudo por causa de seu principal livro, O Príncipe, escrito entre 1512 e 1513, mas só publicado em 1532”. (VAINFAS, 2013, p.204).

Sua obra prima, O Príncipe¹⁶ foi dedicada para o príncipe Lorenzo de Médici, que era Duque de Urbino, com o objetivo de orientá-lo como governar os seus domínios e seus súditos através de ações que

15. Grifo do Autor.

16. Cf, MAQUIAVEL. *O Príncipe*. L&PM, 2009.

proporcionassem segurança e estabilidade governamental. O fato é que Maquiavel conseguiu idealizar e representar, através destas diretrizes apresentadas em seu livro, um poder real e alcançável que estava acima de qualquer outro poder, mesmo e inclusive da Igreja (p.204). Maquiavel¹⁷, no capítulo 15 de seu livro, define como o príncipe deve agir para atingir determinado fim o qual garanta acima de qualquer coisa a segurança e estabilidade real¹⁸. Em resumo, sem essa introdução a vida e, principalmente, essa obra prima de Maquiavel, não se compreenderá o Estado Absolutista e os mandos e desmandos Monárquicos aliados, sem que esqueçamos, a Igreja a qual atinge seu ápice e forma na França e que levará à Revolução Francesa em 1789 a qual temos como grande expoente Voltaire¹⁹.

Vainfas, em seu livro Didático *História 2: O longo Século XIX*. 2ª. Edição – São Paulo: Editora Saraiva, 2013, nos apresenta Voltaire em seu Capítulo 1 como parte integrante de um movimento que lutou contra o pensamento religioso dogmático e intolerante e contra um absolutismo desenfreado. O *Iluminismo* foi um movimento filosófico²⁰ do século XVIII no qual teve alguns pensadores que ficaram bastante célebres, entre eles, além do Voltaire, amplamente citado nesse artigo, podemos também destacar Immanuel Kant (1724-1804), que tinha por foco “tirar o homem do limbo”, “da escuridão”, “iluminando sua razão” e fazendo com que o homem despertasse para um mundo onde, através do pensamento racional. Esse que sofreu a influência marcante da

17. Marvin Perry em seu livro paradigmático *Civilização ocidental: uma história concisa* / Marvin Perry: tradução Waltensir Dutra, Silvana Vieira. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002 no apresenta Maquiavel como parte fundamental de uma **“Revolução do Pensamento Político”** (grifo nosso) quando diz que Maquiavel propõe um novo jeito de governar desgarrada dos dogmas e ideologia cristã a qual teria que se adequar a emergência dos Estados Nacionais (PERRY, 2002, p. 223). Conferir obra na íntegra.

18. *Ibidem* 18, p.73 - 74.

19. Voltaire foi considerado o ícone da Revolução Francesa de 1789 quando seus restos mortais foram trazidos para o Panteão Francês e em seu caixão estava escrito que ele tinha sido a luz que preparou a França para a liberdade. Cf, obra na íntegra, VOLTAIRE. *Vida e Pensamento*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001

20. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. 2.a. Edição, São Paulo: Editora moderna, 1993.

Revolução Científica do século XVII, que teve como referência alguns nomes do Renascimento, como, por exemplo, Galileu, Copérnico, Kepler e outros²¹ que levaram o homem a outro patamar de pensamento que culminou com todo o movimento o qual Marvin Perry nomeia, no Capítulo X de seu livro paradidático “Transformação Intelectual: a Revolução Científica e a Era do Iluminismo” (PERRY, 2002, p.282).

Vainfas destaca que Voltaire fez parte de um contexto em que filósofos, como, por exemplo, Rousseau, Montesquieu e Kant, buscavam definir, primeiramente, leis racionais às quais orientavam o homem em sociedade como a ideia de contrato social, de propriedade privada, das relações descabidas entre ricos e pobres, como expõe Rousseau, das questões morais como asseverava Kant, também como propõe Montesquieu ao manifestar a separação do poder em três esferas: o executivo, o legislativo e o judiciário. Voltaire foi mais a fundo quando defendeu acima de tudo a liberdade de expressão tanto civis como religiosas²².

Já Marvin Perry nos traz um outro olhar sobre Voltaire quando fala sobre o filósofo em um tópico voltado a ele. Perry nos conta que Voltaire foi um propagandista e polemista engajado em denunciar os abusos de poder praticados pelo Antigo Regime juntamente com a Igreja Católica. O filósofo propôs uma ideia de monarquia baseada em uma prática política concisa e coerente, através de um monarca esclarecido e sábio, amante das leis, da liberdade e que o poder fosse exercido de forma “racional e benéfica” para todos. (PERRY, 2002, p. 301).

21. Cf, CALAZANS FALCON, Francisco José. *Iluminismo*. 2.^a Edição, Editora Ática: São Paulo, 1989.

22. Voltaire em sua obra *Tratado sobre a Tolerância*, publicada em 1763 devido a morte de Jean Calas que foi acusado injustamente da morte de seu filho e que graças a intervenção do filósofo, mesmo após a sua execução em 1762, sua inocência foi provada, pois seu filho na verdade havia se suicidado e não morto por Jean como acreditavam seus acusadores. Ao final de sua obra na qual Voltaire dá uma aula de como a intolerância está intrínseca ao homem, não dependendo de argumentos religiosos e supersticiosos para ser cometida, Voltaire faz uma prece, a *Prece pela Tolerância* onde ele nos deixa uma mensagem de tolerância e empatia com o próximo independentemente de cor, raça, religião, posição social e gênero. Cf, obra na íntegra, VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. Texto Integral, Trad. Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Editora Escala, 2006.

Como foi mostrado²³, tanto Vainfas quanto em Perry, Maquiavel e Voltaire são representantes de um novo pensamento, esse mais do que filosófico, sendo um pensamento político na medida em que ambos propuseram soluções palpáveis para seus respectivos contextos. Maquiavel, no século XVI, através de sua obra prima *O Príncipe* fundou as bases teóricas do pensamento político moderno que também serviu como referência para a consolidação das Monarquias Nacionais às quais precisavam seguir um caminho efetivo e desenvolver uma política forte e voltada para o reino e, o personagem principal, para Maquiavel, era o príncipe, o qual centralizava todo o poder e decisões em suas mãos.

Voltaire, através de suas obras, crítica veemente os abusos e desmandos cometidos pela monarquia francesa²⁴ no século XVIII, essa que colocou em prática algumas orientações sugeridas por Maquiavel em seu livro *O Príncipe* há mais de três séculos. Voltaire, através de suas obras, pedia tolerância, respeito, liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de culto, ações que somente um monarca esclarecido, bondoso e justo poderia realizar. Dentre suas principais obras, como dito, se destaca a obra *A Princesa de Babilônia* na qual Voltaire propõe e idealiza uma Monarquia justa, igualitária e tolerante.

4. Considerações finais

Em nosso artigo foi tratado sobre O Ensino de História e os espe-

23. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC em História Bacharelado pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG defendido no 2008 eu destaco na obra em questão a idéia de monarquia proposta por Voltaire em detrimento de sua monarquia de seu tempo. Na obra *A Princesa de Babilônia* Voltaire idealiza, principalmente, uma monarquia que procurasse no esclarecimento às bases para um governo sólido e de sucesso, que realizasse um governo coerente que desse bases para uma sociedade mais justa e tolerante. Demonstramos suas idéias em sua obra realizando uma análise de conteúdo na qual extraímos suas críticas à monarquia de seu tempo e a proposta idealizada por Voltaire de uma Monarquia esclarecida, justa e tolerante. Cf, TRINDADE, Deivid da Costa. *A Monarquia Ideal na obra A Princesa de Babilônia de Voltaire*. FURG, Rio Grande, 2008.

24. Cf, LOPES, Marcos Antônio. *A Imagem da Realeza: Simbolismo monárquico no Antigo Regime*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

lhos de príncipes: a representação de Voltaire e Maquiavel no Livros Didáticos de Ensino Médio aprovados no PNLD 2015/2016/2017: contribuições da didática da história rüseniana no qual abordamos sobre a trajetória de pesquisa e discussão sobre consciência histórica, didática da história e ensino de história a partir das propostas de Jörn Rüsen e também sobre os debates a partir de suas ideias de autores como Luis Fernando Cerri, Odilmar Cardoso, Maria Auxiliadora, Isabel Barca, Ivo Mattozi e outros que debateram sobre as ideias de Rüsen e traçaram um panorama da disciplina de História e o Ensino de História no Brasil.

A partir dessa perspectiva mostramos como Ronaldo Vainfas e Marvin Perry trazem Maquiavel e Voltaire em seus Livros Didáticos. Vimos que ambos são representados como figuras que alicerçaram o pensamento político em suas respectivas épocas no sentido de que ambos eram preocupados com os problemas de seu tempo. Maquiavel estava preocupado com a descentralização e o jeito de governar por parte dos governantes de sua época. Já Voltaire estava preocupado com os mandos e desmando da monarquia francesa de sua época e através de suas obras propondo tolerância, respeito, liberdade através de uma monarquia justa, bondosa e tolerante.

E é função do professor de História trazer o pensamento desses dois personagens históricos que também contribuíram, através de suas obras, para a formação do pensamento filosófico e político da humanidade e que são atuais até os dias de hoje. Ideais de um governo sólido e eficaz, de liberdade de expressão, de direito, de tolerância propostos por Maquiavel e Voltaire estão presentes em nossa consciência histórica sem percebermos. Essa herança histórica o professor deve trabalhar para que possamos compreender e aplicarmos em nossa vida prática partindo de uma mudança de perspectiva e visão e visão de mundo a partir de nós mesmos para que possamos contribuir para uma mudança de paradigma através do conhecimento histórico e ter o chamado insight, despertando com isso para uma melhor compreensão e ação no mundo.

Referências

- AGUIAR, Edinalva Padre. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-Texto-ANPUH2015.pdf. Acesso em 12/03/2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando. Introdução à Filosofia*. 2.a Edição, São Paulo: Editora moderna, 1993.
- CALAZANS FALCON, Francisco José. *Illuminismo*. 2.ª Edição, Editora Ática: São Paulo, 1989.
- CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. In: *Revista das Revistas*. Estudos Avançados 11(5), 1991.
- LEE, Peter. *Em direção a um conceito de Literacia Histórica*. In: *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006, Editora UFPR.
- DARNTON, Robert. *Illuminismo como Negócio: história da publicação da Enciclopédia (1775-1800)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LOPES, Marcos Antônio. *A Imagem da Realeza: Simbolismo monárquico no Antigo Regime*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LOPES, Marco Antônio. *Reinos da História: sobre a historiografia do pensamento político*. São Paulo: Departamento de História da Universidade de São Paulo, 1999.

LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire historiador: Uma introdução ao pensamento histórico na época do iluminismo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire literário: horizontes históricos*. São Paulo: Imaginário, 2000.

LOPES, Marcos Antônio. *Voltaire político: espelhos para príncipes de um novo tempo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MAQUIAVEL. *O Príncipe*. L&PM, 2009.

MATTOZI, Ivo. *Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica*. **Diálogos (Maringá Online)**, Maringá, v.19, n.1, p.57-72, jan/abril, 2015.

OLIVEIRA, Itamar Freitas, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira*. PEDAGÓGICO. v.21, n.2, Passo Fundo, p.223-234, jul/dez. 2014.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa* / Marvin Perry: tradução Waltensir Dutra, Silvana Vieira. - 3a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINA, Max Lanio Martins. *O Ensino de História na perspectiva de Jörn Rüsen*. Rev. Hist. UEG – Anápolis. v.4, n 1, p.284-292, jan/jun, 2013, Resenha da Obra: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Resende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. *O Livro Didático Ideal*. In: RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TRINDADE, Deivid da Costa. *A Monarquia Ideal na obra A Princesa de Babilônia de Voltaire*. FURG, Rio Grande, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. *História 1: das sociedades sem Estado às Monarquias Absolutistas*. 2ª. Edição – São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. *História 2: O longo Século XIX*. 2ª. Edição – São Paulo: Editora Saraiva, 2013

VOLTAIRE. *A Princesa de Babilônia*. São Paulo, Editora Escala, 2005.

VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. Texto Integral, Trad. Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Editora Escala, 2006.

VOLTAIRE. *Vida e Pensamento*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS PODCASTS EDUCACIONAIS: INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS

Diego de Lemos Ávila

Resumo

No presente artigo, objetivamos construir um diálogo entre o uso de *podcasts* educacionais aplicados ao ensino de história e o conceito de Didática da História, defendido pelo autor Jörn Rüsen. Esse diálogo interdisciplinar entre ferramentas educacionais ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s e a área da teoria da história permite que se estabeleça novos entendimentos e justificativas do uso dessa mídia e identificar potenciais de uso ainda não debatidos no meio acadêmico. Em um primeiro momento, iremos apresentar parte do projeto de oficinas de *podcasts* denominado “Ondas da história”. Em seguida, realizaremos um levantamento da quantidade de pesquisas que estão sendo realizadas ao longo dos anos sobre o tema *podcast*.

Palavra-chave: Didática da História. *Podcast*. Alternativas ao Ensino de História.

Introdução

No presente artigo, objetivamos construir um diálogo entre o uso de *podcasts* educacionais aplicados ao ensino de história e o conceito de Didática da História, defendido pelo autor Jörn Rüsen. Esse diálogo interdisciplinar entre ferramentas educacionais ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s e a área da teoria da história permite que se estabeleça novos entendimentos e justificativas do uso dessa mídia e identificar potenciais de uso ainda não debatidos no

meio acadêmico. Em um primeiro momento, iremos apresentar parte do projeto de oficinas de *podcasts* denominado “Ondas da história”. Em seguida, realizaremos um levantamento da quantidade de pesquisas que estão sendo realizadas ao longo dos anos sobre o tema *podcast*. Posteriormente apresentaremos o estado da Arte do conceito de didática da história que servirão de base para as discussões promovidas. Por fim, será discutida a intersecção entre essas duas áreas e os impactos que elas podem causar em conjunto aos processos de ensino e aprendizagem em história. Partimos da problemática que questiona quais são as aproximações possíveis de serem feitas entre esse novo entendimento de Didática da História que tem sido discutida no Brasil ao longo das últimas décadas e o uso dos *podcasts* aplicados ao ensino de história.

2. Podcast e o ensino formal

As transformações sociais que foram promovidas pela revolução tecnológica modificaram o nosso relacionamento com o conhecimento. Segundo Castells (1999), as novas tecnologias moldam e são moldadas pelas sociedades. Para esse autor essas transformações devem ser entendidas enquanto o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software/hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica mas cujo cerne das tecnologias da informação estaria no processamento e na comunicação. Essas alterações em conjunto com características que se tornaram intrínsecas tais como a padronização de linguagens computacionais permitiram uma Convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Sendo parte integrante desse processo transformador, os *podcasts* são mídias que surgiram após o advento da internet 2.0. A Web 2.0 foi um termo que se popularizou a partir de 2004 pela empresa americana O’Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito os padrões de tecnologia, design e usabilidade que dominaram boa parte dos serviços de Internet no início do século XX envolvendo wikis, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Essa nova etapa da internet permitiu que os próprios usuários fomentassem a rede de informações em desenvolvimento.

A partir dessas transformações houve um florescimento dos blogs pessoais e das redes sociais. Por meio de ferramentas fáceis e responsivas, os produtores de conteúdo podiam divulgar suas ideias e agrupar pessoas em torno da sua comunicação. No caso dos áudios, ainda careciam de uma possibilidade de conseguirem se utilizarem das entregas de episódios de forma facilitada para o usuário final, aproximando produtores de consumidores. A transposição da linguagem RSS²⁵ para adaptá-la ao formato de ficheiros de áudio sofria com dificuldades de natureza técnica que só foram superadas em 2004, quando Adam Curry e Kevin Marks desenvolveram uma linguagem que permitiu que os ouvintes pudessem se inscrever em canais disponíveis na loja de venda de produtos fonográficos da Apple, o *Itunes*. A partir dessas facilitações os *podcasts* comerciais têm crescido vigorosamente no mercado nos mais variados formatos de conteúdo, forma e meio de se sustentarem.

Em linhas gerais o *podcast* pode ser definido como um “processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio da internet”(Primo, 2005, p.17). Esses arquivos de áudio têm como principal característica o seu modo de distribuição assíncrona e automática, para o receptor, de forma que os diferencia das rádios tradicionais ou então dos *audioblogs*.

Além disso, ficam disponíveis para que o ouvinte possa usufruir, após feito o devido descarregamento do arquivo de seu servidor, no momento que achar mais adequado ou então na forma que mais lhe agradar. Devido ao baixo custo de produção e o potencial intrínseco dessa mídia em divulgação cultural, não necessitando grandes conhecimentos em informática para sua manipulação, optou-se por usá-la como plataforma de difusão para o ensino de história. Ainda nesse contexto podemos restringir essa definição para atingirmos a dimensão dos *podcasts* educacionais, que se diferenciam pelo fato de terem objetivos pedagógicos claros e uma metodologia de trabalho pensada previamente.

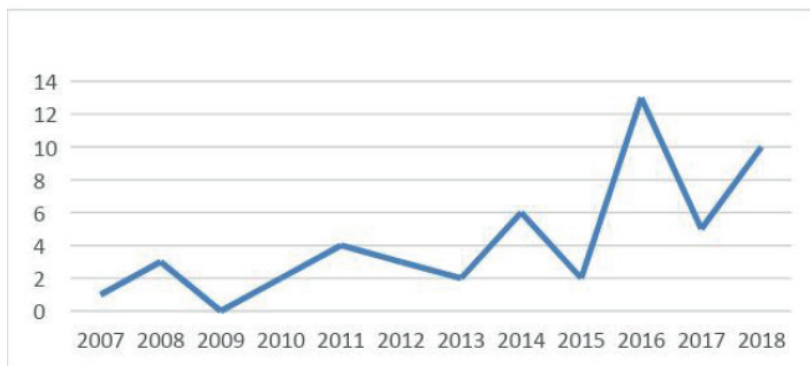
O *podcasting* , apesar de relativamente novo, vem sendo alvo de

25. Tradução livre termo RSS(Really Simple Syndication): Inscrição simplificada.

pesquisas em educação, em sua maior parte em Portugal, Inglaterra e Estados Unidos da América, as quais constituem-se em aplicar e descobrir de que maneiras podem ser explorados em ambientes de educação formal e informal. Estudos que intentam em descobrir formas de adaptar as características do *Podcasting* ao ensino tanto em sua modalidade presencial (Moura & Carvalho, 2006a) como a distância (Moura & Carvalho, 2006b) das mais diversas áreas do conhecimento e em seus diversos níveis. Dessa forma, encontramos autores que utilizam essa mídia como plataforma de ensino superior, passando também por aqueles que a usam no ensino básico e inclusivo.

2.1 Quadro de pesquisas no Brasil

Neste subcapítulo iremos verificar a tendência de crescimento do número de pesquisas relacionadas aos *podcasts*. Com base em consulta realizada junto ao portal de teses e dissertações da Capes²⁶ sobre o termo *podcast*, observou-se um aumento significativo na quantidade de pesquisas que vêm sendo realizadas. Entre 2007 e 2018, foram cadastradas um total de 51 pesquisas que trazem como temas de pesquisa o uso de *podcast* os quais em sua grande maioria estão disseminados nas áreas de ciências humanas, ciências sociais aplicadas e letras e artes.

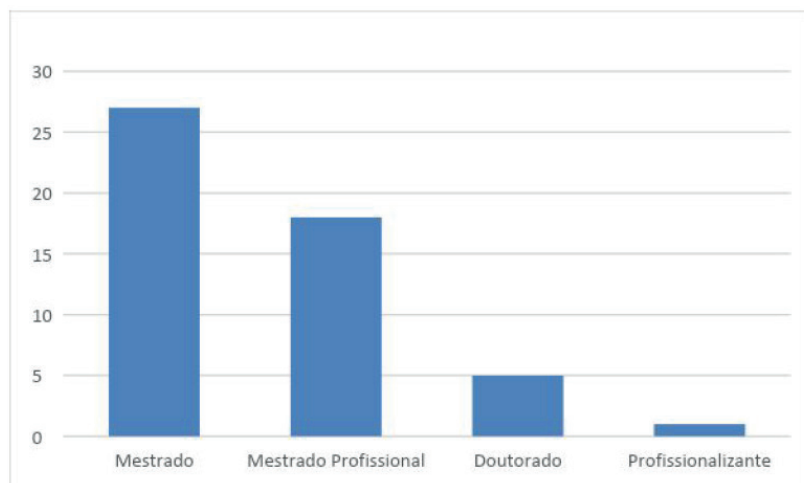


Fonte: autor

O pico das pesquisas deu-se em 2016, num total de 13 pesqui-

sas, com queda em 2017, 5 pesquisas publicadas, e novamente suba em 2018, em que foram apresentados 10 trabalhos. No entanto, vale ressaltar que a tendência do gráfico aponta para um crescimento na quantidade de pesquisas que serão realizadas nos próximos anos é o que acreditam os autores deste trabalho.

No que diz respeito à distribuição do nível de graduação dessas pesquisas foi possível constatar que dos 51 resultados apresentados, 27 são atribuídos a Mestrado acadêmico e 18 ao Mestrado Profissional, 5 no Doutorado e 1 em nível profissionalizante. É evidente que o mestrado atualmente é o nível em que mais temos pesquisas relacionadas aos *podcasts*, totalizando 45 pesquisas de um total de 51.



Fonte autor

Já as áreas do conhecimento em que estão concentradas as referidas pesquisas destacam-se áreas como Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras e Artes. É peculiar a preocupação dos pesquisadores dessas áreas em ampliar o cabedal de possibilidade de suportes das TICs junto a suas áreas do conhecimento conforme podemos extrair da análise do gráfico abaixo.



Fonte: autor

No entanto, devemos ressaltar que dessas 51 pesquisas, apenas 7 estão relacionadas ao ensino. Dessas 7, apenas 3 estão especificamente vinculadas ao ensino de história. É notável a variedade de áreas em que os *podcasts* podem ser utilizados e a sua plasticidade quanto ao uso no ensino. Cabe a nós pesquisadores aprofundarmos mais suas potencialidades através da difusão de pesquisas e oficinas que tornem o suporte mais popular entre os professores.

2.2 O projeto ondas da história: oficina de podcasts

O projeto de pesquisa, batizado como Oficina de *Podcasts* Ondas da História, apresentado ao programa de Mestrado Profissional em História é um estudo de caso sobre a receptividade de jovens professores de história ainda em formação, da aprendizagem, criação e uso de *podcasts* nos processos de ensino aprendizagem. A proposta surgiu devido à problemática da crise do ensino de história, que tem demonstrado dificuldades em atrair a sociedade sobre a importância de sua existência que, de certa maneira, também dialoga com a readequação da Didática da História enquanto uma preocupação central da Ciência da História. Há também a grande mudança que tem ocorrido na forma

como as pessoas têm lidado com a informação que advém dos meios tecnológicos, e que parecem distanciar ainda mais a vida cotidiana dos estudantes e as técnicas, métodos e aparelhos de ensino que costumam ser utilizadas cotidianamente. Soma-se a isso as características intrínsecas a mídia, tais como a enorme plasticidade que esta possui, a facilidade de produção e a baixa exigência de aparato tecnológico para sua execução.

Atualmente existem variados *podcasts* que tratam de diferentes temas em diversos formatos. No que diz respeito ao uso pedagógico e didático, pesquisas apontam que o uso da mídia enquanto uma ferramenta didático-pedagógica dispõe de uma capacidade de atuar nas diferentes esferas de ensino com ótimos resultados. Isso inclui trabalhos que usam *podcasts* tanto no ensino primário, passando pelo fundamental, médio, incluindo também as Universidades e seus cursos superiores em graduação e pós-graduação. Estudos que intentam em descobrir formas de adaptar as características do *podcasting* ao ensino tanto em sua modalidade presencial (Moura & Carvalho, 2006a) como a distância (Moura & Carvalho, 2006b) das mais diversas áreas do conhecimento e em seus diversos níveis. Dessa forma, encontramos autores que utilizam essa mídia como plataforma de ensino superior, passando também por aqueles que a usam no ensino básico e inclusivo. Acreditamos que essa diversidade nas pesquisas nessa área apontam os caminhos experimentais que podem ser possibilitados pelo uso de diferentes metodologias ao circundar o mesmo objeto. Essas variações podem trazer novas perspectivas sobre a aplicação dos *podcasts* ao ensino.

Metodologicamente a pesquisa se utiliza de uma oficina de produção de *podcast* educacional como palco para o estudo de caso proposto. Os instrumentos de aferição dos resultados são compostos por questionários objetivos e quantificáveis que visaram atribuir um perfil de consumo de mídias e internet e de avaliação da oficina e do potencial da ferramenta analisada. O valor das respostas apresenta um perfil de como a turma estudada foi impactada pela oficina e como os alunos se sensibilizaram quanto ao uso da mídia *podcast* na sua prática de ensino e aprendizagem.

Além disso o aspecto prático proporcionado pela oficina, tem por objetivo proporcionar aos sujeitos participantes o contato com a história dos *podcasts*, passando pelos seus usos aplicados ao ensino e por fim possam exercitar a criação de episódios através de dinâmicas de grupos. Acreditamos que essa forma de trabalho permite ao profissional em formação ter a dimensão correta dos potenciais e limites da mídia *podcast* enquanto uma ferramenta didática aplicada ao ensino de História. Pesquisas como as de Aline Barros(2017) e João Loures(2018), que relacionou o uso de *podcasts* de *storytelling* a didática da história com base na consciência história defendida por Rüsen, apresentaram bons resultados mesmo se utilizando de métodos diferentes no desenvolvimento de suas pesquisas. Pois todo uso que se faz de novas ferramentas devem ter como norte um objetivo didático definido e uma adaptação da linguagem de forma a compatibilizar forma e conteúdo do episódio.

3. A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: trajetória e perspectivas

Como se pode observar ao longo da discussão promovida pelos autores Cerri, Ednalva, Cardoso e Rüsen, a Didática da História pautada pelas discussões promovidas por Jörn Rüsen tem o potencial de tornar a prática do ensino um objeto histórico a ser estudado. Dentro desse contexto, acreditamos que há aproximações possíveis de serem feitas quanto as categorias de análise dessa nova ciência e a pesquisa sobre *podcasts* proposta ao programa, tanto em seus aspectos pragmáticos quanto nos teóricos.

Os autores apontam que o surgimento da Didática da História tem relação com a própria função do ensino e a relação com a vida prática. Antes do século XIX a história era aquela amálgama de conhecimentos que serviam de guia para vida dos leitores. Posteriormente, no século XIX, a profissionalização da história foi afastando a Didática da História da Ciência da História, sendo considerada uma atividade menor do campo histórico. Posteriormente a disciplina foi afastada para o Campo Educacional e absorvida pela Didática Geral. Seu campo específico tornou-se uma sequência de métodos e teorias de ensino preocupada em otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Muitos apontam que

esse afastamento da Ciência da história é um dos motivos para a crise do ensino de história. Pois ao se perder da relação entre a vida prática dos sujeitos e focar no currículo, a história foi perdendo sua função primordial de orientação temporal dos sujeitos históricos.

Como se pode observar, a Didática da História defendida nos textos são aquelas embasadas nos escritos de Rüsen e na sua filosofia/teoria da história. A teoria da aprendizagem histórica é um tema central na constituição do novo paradigma da didática específica da história. Pois por meio do entendimento das categorias de consciência histórica, que é a estrutura natural que permite ao homem a sua orientação no tempo espaço históricos, aprofundando a conexão entre passado, presente e futuro dos sujeitos, foi possível realocar o papel primordial da Didática da História como aquela que deve se ocupar em investigar como ocorre os fenômenos dessa aprendizagem em específico. Entender a constituição da consciência histórica, que não se encontra restrita as paredes escolares, é uma tarefa primordial para a Didática da História. Pois a prática social da história é uma categoria de conhecimento encontra-se e dialógica comunicação com a cultura histórica.

Para autores como Cerri, outro ponto a ser inserido é a preocupação com a constituição de identidades razoáveis, de forma a manter o tecido democrático saudável. Além disso, é importante observarmos a crítica geral que se faz da atual submissão a que a Didática da História está para com o campo da Educação, apartada da Ciência da História. Entendida como aquela que é a responsável por otimizar a transposição do saber científico produzido para os estudantes, a didática acabou sendo restringida aos processos de ensino e aprendizagem formal.

A superação dessas restrições permitem compreendermos a Didática como sendo a ciência que é capaz de servir de guia para História e compreender as formas como as pessoas aprendem e operam a história. Na questão metodológica, os autores apontam que a Didática da História é um estudo prático dos processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista a sua natureza múltipla a didática específica deve se utilizar de outras ciências de forma inter e multidisciplinar para adequar-se às diferentes realidades em que se encontra o seu objeto de

estudo. Sua atuação acontece em qualquer espaço onde se desenvolve a cultura histórica e a consciência histórica. Logo, ela deverá atuar tanto na formalidade quanto na informalidade dos espaços de aprendizagem da consciência histórica. E, ainda que se utilize de métodos de outras ciências e disciplinas, explorando o seu aspeto multi e interdisciplinar, ainda estaria vinculada ao grande campo da História.

Para Rüsen, no que diz respeito à pesquisa envolvendo a Didática leva em consideração os aspectos empíricos, normativos e pragmático. Os empíricos, levantam a questão do que é a aprendizagem histórica na concretude do ensino e aprendizagem e o papel no processo de individualização e socialização humana. Os normativos interrogam o que deve ser a aprendizagem histórica, que pontos de vista influencia, qual o planejamento, objetivos e justificativas. Por fim o pragmático, como a didática da histórica pode ser organizada de acordo com os planos e metas pré-determinadas, e examina as estratégias do aprendizado histórico. Esses aspectos ocorreriam dentro do duplo caráter assumido pela didática, o teórico reflexivo e o pragmático. O primeiro se ocupa de investigar o que é a aprendizagem histórica, enquanto o segundo se ocuparia com a organização e as estratégias do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, entendo que a Didática da História visa revolucionar a posição dessa disciplina de sua natureza estritamente pedagógica para uma científica e histórica. O uso das categorias de Consciência Histórica, Cultura Histórica, aprendizagem histórica empreendem uma mudança de paradigma ao entendimento tradicional que se faz da didática. Acreditam os autores que essas mudanças irão aproximar a disciplina as questões reais da histórica tanto em sua esfera disciplinar quanto enquanto estrutura social. A focar-se nos problemas da vida prática a história terá maior apelo junto a sociedade, melhorando sua capacidade de atuar na cultura história social. Pois a história é um projeto de utopia, tendo em vista que quando se traveste de narrativa acaba por direcionar os leitores as questões do presente.

3.1 Aspectos teóricos

Do ponto de vista da teoria, a Didática de História, por ter esse aspecto híbrido entre os campos pedagógicos e da História, oferece uma contribuição positiva sobre o entendimento do próprio objeto de Estudo em questão que trata dos métodos de ensino de história. Haja vista que os *podcasts*, ao serem apropriados pelos sujeitos, se tornam ferramentas capazes de ampliar a capacidade de comunicação e oferecer um formato dinâmico na construção da narrativa histórica, é também parte da cultura histórica e tem a intenção de se relacionar de forma dialógica com as diferentes consciências históricas.

O entendimento de que toda expressão histórica vai além da mera reprodução ou transposição de conhecimentos acadêmicos criado por especialistas, mas sim se trata de construção do conhecimento pode alavancar o entendimento do uso de *podcasts* enquanto uma plataforma de formação de consciências históricas, dentro dos limites de sua capacidade de influência. Esse processo pode ocorrer tanto no ensino formal quanto no informal.

Naturalmente, o surgimento dos *podcasts* propiciado pela web 2.0, que deu o poder criador aos seus usuários, se expandiu na rede a partir dos anos de 2004, tendo adquirido maior relevância no Brasil após 2010. Essa origem impulsionou a difusão no espaço informal de divulgação científica e é composto tanto por especialistas na área quanto por amadores que criam tópicos de história associando o conhecimento ao lazer.

Por outro lado, diversas experiências que estão sendo feitas por pesquisadores do ensino voltados ao uso e criação dos *podcasts* educacionais no contexto ocidental de pesquisas conforme apresentado anteriormente²⁷. Essa categoria específica da mídia, enquanto um suporte didático, tem possibilitado a professores das diversas esferas da rede a introduzir, retomar, reforçar, discutir, ampliar, exemplificar conteúdos em múltiplas disciplinas. Entre os pontos destacados pelos pesquisadores especializados na área estão a facilidade de audição em diversos

²⁷. Para saber mais, ler: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do encontro sobre podcasts**. Braga: CIFd, 2009.

ambientes, inclusive em momentos de deslocamento e em tarefas mecanizadas, propiciando um maior contato com o conhecimento produzido. Além disso, respeita a capacidade do aluno de compreender aquele conhecimento ao oportunizar que ele possa revisitar algum conteúdo que tenha ficado com lacunas de compreensão. Há também os autores que defendem que *podcasts* criados pelos professores reforçam o vínculo afetivo criado nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os alunos podem experimentar uma mídia que sensibiliza os sujeitos a aprendizagem de forma intimista. Temos também a inclusão de pessoas com limitações visuais e que podem aproveitar os materiais didáticos em *podcasts*. Enfim, as pesquisas apontam para a significativa contribuição que os *podcasts* educacionais têm com o ensino formal e o quanto ainda há de ser explorado para tornarmos o seu uso como algo cotidiano nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, como se pode observar, as categorias que compõem a Didática da História e que apontam que os espaços de formação da consciência histórica e de sua divulgação também alcançam os espaços de atuação dos *podcasts*. Seja nos espaços públicos e informais de discussão da história, dominados pelas mídias – filmes, games, séries, novelas, *podcasts*, etc. -, museus, movimentos sociais, partidos políticos, ou até nos espaços formais de discussão, ou então nos espaços formais da então disciplina de História, temos também como incluir o uso dos *podcasts* como auxiliares didáticos nos processos de ensino e aprendizagem.

3.2 Aspectos pragmáticos

Quanto aos aspectos pragmáticos que compõem a Didática da História, acreditamos que há um profícuo diálogo com o uso de podcast aplicados ao ensino. Suas premissas investigam como a aprendizagem histórica pode ser organizada de acordo com os planos e metas pré-determinadas e examina as estratégias do aprendizado histórico. Dentre as estratégias encontram-se o uso de diferentes linguagens e abordagens na tentativa de diversificar os métodos de ensino. Mesmo não se restringindo apenas aos métodos de ensino, a Didática da História proposta por Rüsen não desqualifica essa discussão, pois os processos de ensino e aprendizagem, enquanto um fenômeno social, devem revisi-

tar constantemente seus métodos e atualizar suas linguagens as novas demandas sociais. Atualmente, o papel fundamental das mídias e das tecnologias na formação da cultura histórica tornam emergente as discussões do uso de diferentes mídias no ensino de História.

Além disso, outro aspecto importante da Didática da história reside em sua interdisciplinaridade. A possibilidade de pautar suas investigações com base em ferramentas surgidas em outras ciências permite que a Didática aprofunde sua compreensão da problemática do ensino e da aprendizagem histórica. Métodos de *surveys* e estudos de caso vindos da antropologia e da pedagogia, os quais foram adotados na pesquisa proposta ao programa de mestrado, são também contemplados pela Didática da História e podem servir de gatilho inicial de um aprofundamento de questões essenciais sobre o uso de mídias aplicados ao ensino formal e na divulgação de cultural histórica através da rede. Pois ao proporcionar o domínio da mídia, nos aspectos teóricos e práticos, os sujeitos capacitados pela oficina estão aptos para exercer a divulgação dos conhecimentos históricos em diversas esferas sociais. Por exemplo, podemos ter um grupo de sujeitos participantes que optem por criar *podcasts* que abordam temas que consideram relevantes, tais como a discussão sobre a Didática da História para estudantes de pós-graduação. Ou então podem utilizar os *podcasts* para detalhar a metodologia do historiador aplicado ao ensino visando atingir professores da rede assumindo a formação continuada desses profissionais.

Ademais o aspecto pragmático diz respeito à relação com a vida prática do sujeito. E tendo em vista que os *podcasts* também são produtos de mídia, logo tem um papel relevante na vida dos sujeitos. Esses ao se apropriarem do material produzido podem constituir uma identidade diferenciada e uma consciência histórica mais conectada com a Ciência da História. Essa conexão entre esferas é fundamental, haja vista que por muito tempo negamos a história a sua função prática de ação sobre a vida prática das pessoas. Ao ampliarmos as possibilidades de divulgação dos conhecimentos históricos conseguimos atingir um maior número de pessoas de formas mais significativas. Assim, trabalharemos a cultura histórica rumo a utopia defendida por Cerri e na formação de identidades razoáveis tão necessárias à nossa democracia.

4. Considerações finais

Por fim, conforme se observou ao longo da discussão promovida, há uma tendência de aumento no número de pesquisas relacionadas ao uso de *podcasts* na área acadêmica, e dessa a maioria absoluta se encontram na esteira das ciências humanas, ciências sociais aplicadas e em letras e artes. Em conjunto a isso, foi possível observar que nas últimas duas décadas houve uma mudança na forma de compreendermos o papel da Didática aplicadas ao ensino de história. Mudanças que apontam para um conceito de didática que está apoiado na categoria da consciência histórica desenvolvida por Rüsen. Suas contribuições sobre a compreensão das diferentes esferas de atuação do conhecimento histórico no seio da sociedade e de como os homens se orientam na construção do conhecimento histórico incentivam a pensarmos em novos paradigmas para o ensino de história.

Em nossa reflexão sobre a contribuição da Didática da História para com a pesquisa defendida, acreditamos que há uma relevante contribuição capaz de gerar ganhos tanto em aspectos teóricos quanto pragmáticos. Pois, a Didática da História, enquanto uma subdisciplina vinculada a Teoria da História que busca compreender os fenômenos da aprendizagem histórica, da formação da cultura histórica e da consciência histórica, pode oferecer um cabedal de conhecimentos que revolucionam o papel do Ensino, tornando-o um elemento central da História enquanto ciência.

O uso de *podcasts* no ensino consegue dialogar com as categorias defendidas por Rüsen tanto na teoria da história, pois realoca o papel da divulgação do conhecimento e a consequente adequação à vida prática, quanto na parte do método, ao se permitir dialogar com outras ciências e apresentar aos sujeitos participantes uma nova forma de construção de culturas históricas, influenciando consciências históricas no processo. Esses conceitos também coadunam com a defesa de um ensino livre e que leve em consideração a realidade do aluno, instrumentalizando-os a lerem o mundo de formas diversas e democráticas, conforme defendeu o mestre Paulo Freire, na construção de consciências históricas com identidades razoáveis.

Referências

- AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?** Florianópolis: UFSC, 2015.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História** . Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do encontro sobre podcasts**. Braga: CIFd, 2009.
- CARVALHO, A. A. AGUIAR, C. CABECINHAS, R. CARVALHO, C. J. **Integração de podcasts no ensino universitário: reações dos alunos**. Revista Prisma.COM, n.6, 2008.
- CARVALHO, A. A. AGUIAR, C. MACIEL, R. Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In CAEIRO, Manuel (org.) **TICAI2009 -TIC's para a Aprendizagem da Engenharia**. Porto: Editora Politema, 2011.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo : Paz e Terra, 1999.
- CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática** . Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LOURES, J. V. **Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história** . Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2018.

MOURA, A. & CARVALHO, A.(2006a). **Podcast: Uma Ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula** . In Rui José & Baquero C, (eds): Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU 2006). Universidade do Minho, Braga, 155-158.

MOURA, A. & CARVALHO, A.(2006b). **Podcast: Potencialidades na Educação** . In 3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-Galaico sobre Weblogs. Universidade do Porto, Porto.http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.pdf (Acessível a16 de Maio de 2009).

RÜSEN, JÖRN. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

SOARES, Aline Bairros. **Uso pedagógico de podcast na educação profissional tecnológica**. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Santa Maria, RS.

A PESQUISA NO VARAL DAS MEMÓRIAS: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O USO DA MEMÓRIA NA SALA DE AULA

João Vitor Xavier de Lima

Resumo

O presente artigo busca analisar as possíveis contribuições da Didática da História enquanto método de pesquisa em um projeto voltado para a preservação e evidenciação da memória escolar. Desse modo, serão abordados os pressupostos da Didática História, com foco no conceito de “consciência histórica”, em relação ao que é constituinte a tal projeto, como o uso da História Oral e o trabalho com o campo da Memória.

Palavra-chave: Didática da História. Memória. História Oral.

Introdução

A Didática da História é um campo em evidência nas pesquisas em ensino de História. As proposições dessa metodologia, fundamentalmente conceituadas na historiografia alemã do século XX, incluem uma transformação na concepção do que é a Didática, mas ainda mais, do que seria a própria História, no que diz respeito ao motivo pelo qual a estudamos. O que proponho com esse artigo é a articulação desse campo com o projeto “Varal das nossas memórias”, de minha autoria, em que propomos a preservação e evidenciação das memórias escolares presentes em uma comunidade específica, buscando analisar suas possíveis contribuições para o ensino de História.

Para a realização de tal trabalho, portanto, é necessário que definamos os termos com os quais trabalharemos, ou seja, o que significa a Didática da História e o que significa trabalhar com a memória no trabalho historiográfico hoje. Nesse ponto encontramos uma aproximação entre os campos, pois ambos sofrem com o preconceito no meio acadêmico, o que torna sempre necessário justificar o motivo pelo qual se opta por trabalhar com a memória ou com a Didática da História.

No que diz respeito à memória, há a constante relativização da validade dos trabalhos que abdicam (parcial ou completamente) da fonte escrita e optam por trabalhar com fontes orais, que seriam “menos fidedignas” que as demais fontes. Já na Didática da História, o preconceito passa pela forte transformação que ela propõe para a constituição do próprio campo. A História passa a procurar seu sentido prático na transformação dos indivíduos, buscando tornar cada vez mais complexa a *consciência histórica* dos alunos, termo este que será abordado mais adiante. Nota-se, portanto, uma mudança de foco: o arcabouço metodológico necessário para o ensino de história é preterido em relação às formas com os quais os alunos aprendem história. Essa mudança é fundamental para que se compreenda um ensino de História mais humanizado, o que por sua vez, é uma das propostas do projeto do varal.

Além da aproximação já citada, podemos analisar que o momento em que a memória se afastou do trabalho historiográfico foi, se não o mesmo, muito próximo daquele em que a dimensão didática se afastou do campo histórico. A busca pelo científico, pela exatidão dos fatos, no final do século XIX, fez com que somente se validassem os documentos oficiais (segundo a chamada Escola Metódica encabeçada por Langlois e Seignobos), afastando a memória do campo, e também fez com que a História fincasse suas raízes única e exclusivamente no passado, ignorando qualquer traço que fosse presente. Dessa forma, não caberia ao campo histórico a dimensão didática do processo.

De modo geral, foi perceptível para mim a forma com a qual os temas que proponho a analisar nesse artigo se aproximam principalmente em suas motivações. Quando da composição do projeto, era latente o desejo de buscar um ensino de História humanizado, mais focado em

tornar o aluno um ser consciente de si e do seu lugar no mundo (sem dúvidas, uma influência sensível da obra de Paulo Freire). Quando me deparei com a Didática da História, principalmente nas propostas de Luís Fernando Cerri, que de certa forma torna mais palatável a imensa complexidade que o campo propõe, percebi que ela busca exatamente o mesmo, mas trazendo o foco para algo inerente aos seres humanos, a tal *consciência histórica*, proposta por Jörn Rüsen.

Para compreendermos o uso da memória no ensino de História, entretanto, para além da inserção do tema no campo histórico, não há como escapar da análise da História Oral, no sentido de defini-la, já que, assim como a Didática da História, existem diversas definições, por vezes excludentes e conflitantes, mostrando a complexidade do tema.

Por fim, destaco que antes de nos atermos à aproximação entre a Didática da História e o projeto “Varal das nossas memórias”, é fundamental que compreendamos ambos. Dessa forma, o artigo se estruturará na definição do que é Didática da História e a que lugar ela pertence, seguindo em uma breve explicação do projeto, focada principalmente nos motivos pelos quais ele foi constituído dessa forma, para só então aproximar os dois temas, buscando perceber na Didática da História, uma forma válida e necessária para analisar a contribuição do uso da memória na sala de aula.

2. O varal das nossas memórias

O projeto “Varal das nossas memórias” se constitui no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e é sustentado por dois pilares: o meu desejo por um ensino de história que valorizasse o educando, para dessa forma, auxiliar na sua constituição enquanto ser histórico (e, portanto, político); e também o carinho que tenho pela escola onde estudei minha vida inteira, pela qual sempre houve o desejo de retornar, para de alguma forma, retribuir o que ela havia me dado.

Nessa reflexão, a respeito do carinho que possuo pela escola, percebi que não só eu como uma grande parte dos meus amigos, possui

um enorme apreço pelas memórias construídas naquele espaço, demonstrando o que Halbwachs denominaria *memória coletiva*, em que as memórias individuais se encontram dentro de um outro espectro, mais amplo, que é compartilhado por uma comunidade específica que mantém o diálogo a respeito dessas memórias, o que é fundamental. Segundo Halbwachs,

para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 33).

Além disso, percebi que a escola busca potencializar momentos de valorização da memória, trazendo alguns ex-alunos para conversar com os membros da comunidade escolar em alguns eventos específicos. O problema é que esses eventos, por serem esporádicos, não dão conta de manter preservada e evidenciada a memória daquela comunidade. Desse *insight*, pensei se seria possível construir um espaço físico dentro da escola destinado a essa preservação/evidenciação e, além disso, analisar se tal valorização, ao se aproximar memória e história, pode potencializar o ensino de História nos moldes com os quais o penso, ou seja, se o uso da memória dos alunos e da comunidade escolar é útil na formação de sujeitos conscientes.

Dessa forma, o projeto é estruturado em duas principais fases: oficinas para a construção do varal; e a implementação propriamente dita do mesmo. Na primeira fase, uma série de 4 oficinas se dedicarão a trabalhar com os alunos a história da escola onde estudam, bem como as noções de preservação do patrimônio e da memória, além de trabalhar os métodos de pesquisa em História Oral, que será o método pelo qual “coletaremos” as memórias. São elas: 1) A História do lugar onde estudamos; 2) O pertencimento e a escola; 3) Memória, História e Patrimônio; 4) Como preservar e valorizar as nossas memórias?

Na segunda fase, então, o grupo de alunos será instigado a entrevistar pais, avós, vizinhos ou pessoas conhecidas que possuam memó-

rias em relação à escola, para então construirmos na coletividade o varal. Além disso, vale destacar que o varal se propõe a ser *vivo*, ou seja, que os alunos que estudam na escola se sintam pertencentes ao ambiente escolar e que busquem produzir e preservar suas próprias memórias ali. Dessa forma, entro em consonância com a ideia de que o pertencimento é fundamental para a relação de ensino-aprendizagem, como afirma Paula Almeida de Castro, ao colocar que “é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo, na escola” (CASTRO, 2015, p. 39).

Vale destacar que ao trabalhar com a História Oral, trabalho com a noção de que ela diz respeito a um processo detalhado e planejado, no qual é indispensável à gravação e transcrição de entrevistas, bem como a análise das mesmas. Uso, portanto, a definição de que a História Oral se constitui enquanto:

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condição das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2014, p. 15).

Dessa forma, valorizando e evidenciando as memórias da comunidade escolar da qual eu faço parte, acredito me aproximar ainda mais da beleza, da estética do ambiente escolar, ignorado (ou sufocado) na academia, preterido em relação ao cientificismo e à necessidade incessante de produção. Além disso, encontro no projeto uma forma de retribuir de alguma forma o tanto que aprendi e vivi naquele espaço, já que o varal, ao ser constituído, deve ser visto e utilizado, visando sempre manter viva a memória da escola, enquanto patrimônio material e imaterial.

A parte final do projeto preza pela continuidade de suas propos-

tas, além da expansão dessa reflexão. Após a construção do varal e da análise de seu uso no ensino de história, será construída uma cartilha para que outros professores possam implementar outros varais, ou ainda outras formas de preservação, como murais e até paredes, para que a memória de outras escolas seja preservada e evidenciada.

Por fim, destaco que quando da criação do projeto, faltava ainda um método definido para a análise do processo de ensinar de história, utilizando a memória como um dos eixos entre o conteúdo e o aluno. As perguntas a respeito desse método ainda estavam latentes em minha mente quando tive o primeiro contato com as pesquisas no campo da Didática da História, e mesmo sem compreendê-la por completo, pude ver um grande potencial em sua utilização. Por isso, antes de estabelecer a relação entre o projeto e o campo, opto por discutir brevemente o que é a Didática da História e - o que parece ser a preocupação das pessoas vinculadas a ela - a qual lugar ela pertence.

3. Didática da História

A Didática da História, na sua formulação da historiografia alemã do XX, onde se destacam as proposições do historiador Jörn Rüsen, encontra no Brasil a aproximação com o ensino de História, visto que anteriormente, a Didática da História proposta pelo alemão não dizia respeito ao ambiente escolar, mas sim a uma característica que seria fundamental para a constituição do campo, almejando um retorno ao período em que a História era tida com um sentido prático de orientação da vida no tempo e se preocupava com a aprendizagem histórica.

Nas várias definições do que seria a Didática da História, é perceptível a necessidade de que, antes de se ater a definição de fato do campo, se abordem dois aspectos: a visão equivocada do que seria a Didática da História e também a qual lugar ela pertence. Esse padrão de raciocínio pode ser analisado na maioria dos artigos que se dedicam a esse tema, e, por isso, serão aqui tratados.

A primeira questão que surge ao trabalharmos com a Didática da História diz respeito a uma visão enraizada de que no campo didático, o objeto de estudo é o método com o qual se ensina. Percebemos nessa

visão, que a didática, portanto, se resumiria a um conjunto de ferramentas que o professor deve possuir para articular suas aulas. Essa didática aplicada no ensino de história, portanto, seria o arcabouço metodológico com o qual o professor de história construiria suas aulas.

Há nesse ponto, algo que não está dito, mas é sensível ao analisarmos essa visão equivocada do que é a Didática da História. O professor de História, ao perceber a didática dessa forma, tem as ferramentas e o método necessário para construir suas aulas, mas não é produtor de conhecimento. Ou seja, as ferramentas trabalhadas em didática dizem respeito a uma tradução do saber, da academia para a sala de aula nas escolas. Dessa forma, além de se desarticularem escola e universidade, afirma-se uma ideia (também equivocada) de que a escola tem a função de transmitir conhecimento, que por sua vez, é produzido na academia. Assim, ao tentar definir a Didática da História, Rüsen precisa antes deixar claro o que está por trás da visão equivocada a respeito do campo. Para o autor alemão, a Didática da História, portanto,

via o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso. A didática da história compensava esta modesta recusa em participar da pesquisa histórica pela tradução de resultados dessa pesquisa em pressuposições filosóficas gerais. (RÜSEN, 2006, p. 4).

Ainda segundo Rüsen, outro ponto importante na análise da Didática da História se dá no fato de que ela propõe uma nova-velha maneira de se perceber a História. Digo nova-velha por que atualmente ela é considerada como algo recente, entretanto, segundo seu propositos, ela é na verdade um retorno ao período em que a História era carregada de sentido, baseada “nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p. 2).

Seguindo ainda nessa problemática visão a respeito da Didática da História, é perceptível um rompimento, em que se transforma o modelo historiográfico, fazendo com que a História perdesse relação com as “necessidades sociais” de que fala Rüsen. Esse rompimento data do

final do século XIX, quando da busca do chamado Método Científico da História. Nesse momento, os historiadores, baseados nas proposições da Escola Metódica francesa, abdicam de uma História que possua ligação com o presente, abandonando também a dimensão didática do processo, que seria aos poucos associada com a área da Pedagogia. Percebemos, portanto, que os preconceitos vistos hoje não só com a Didática da História, mas, como já dito anteriormente, com o uso da memória e da História Oral, são antigos e se encontram enraizados em uma comunidade acadêmica que, via de regra, recusa-se a abandonar seu pedestal epistemológico de produtor do conhecimento histórico.

Esclarecida a visão tida como equivocada a respeito da Didática da História, o segundo ponto que visa a definição do campo diz respeito ao lugar (fundamentalmente acadêmico) que ela pertence. Atualmente, na visão comum, fruto da separação entre a dimensão didática da História e a constituição do campo, como dito anteriormente, a didática é associada à pedagogia. Por esse motivo, a definição do que é Didática da História só pode vir depois de a compreendermos enquanto definidora do próprio campo histórico. Nesse sentido, destaca-se a proposição de Saddi (2010), de análise da Didática da História enquanto uma subdisciplina do campo histórico.

O campo histórico pode ser definido enquanto um tripé, englobando teoria, método e discurso. A proposta de Rafael Saddi visa pôr, associada intrinsecamente com a Teoria da História, a Didática. Assim, fica clara a função da Didática da História enquanto constituinte do campo, mantendo o elo entre a produção do conhecimento e a função prática de ensino-aprendizagem do mesmo.

Definidas, então, as problemáticas relacionadas à Didática da História, é importante que se aborde do que ela trata, de fato. Segundo Rüsen, o campo seria investigador do fenômeno de aprendizagem histórica, pondo-a como uma das formas de se perceber o que o autor chama de *consciência histórica*. O autor alemão diz, então, que

[...] gostaria de propor uma definição mais modesta do objeto de pesquisa da didática da história. Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifesta-

ções da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2006, p. 10).

É preciso destacar, visto que o problema que tive com essa definição pode ser compartilhado por alguns colegas, que quando da leitura da proposição de Rüsen, me chamou muito a atenção o fato de que na graduação em História, uma das primeiras visões tidas como extremamente equivocadas era a de que a História deveria se ocupar de trazer o passado ao presente para se antecipar ou ainda prever um futuro. Essa visão, para mim, era fruto da minha experiência enquanto ser humano, pois sempre realizei esse movimento de planejar o futuro, baseado na relação entre presente e passado. Percebi, naquele momento, ainda no primeiro ano como graduando, que deveria mudar essa visão para me tornar historiador.

Na pós-graduação, então, logo nas primeiras conversas a respeito da Didática da História, percebi que o que nos faz humanos não pode ser ignorado pelo ensino de História, que, por sua vez, deve se preocupar não só com a maneira com a qual ela é ensinada, mas fundamentalmente pela maneira com a qual é aprendida, para que os alunos possam tornarem mais complexas suas consciências. Vale ressaltar que tais consciências não deverão ser “melhoradas” ou ainda “transferidas” do professor para o aluno, apenas complexificadas, ou seja, munidas de um arcabouço epistemológico mais variado.

4. Cultura histórica, consciência histórica e a razoabilidade do indivíduo

Chegamos enfim ao ponto central sobre o qual a Didática da História se debruça: a consciência histórica. Acredito que a definir seja um trabalho extremamente complexo, pois o que existe na verdade é uma imensa gama de visões sobre o mesmo termo, mas ainda assim, recorrendo ao auxílio de Luís Fernando Cerri, buscarei trazer a concepção que mais se alinhe ao que percebo e acredito enquanto professor de História.

A consciência histórica, portanto, pode ser definida como a forma com a qual os sujeitos se localizam temporalmente, trazendo o passado para o seu presente, em forma de memória e orientação prática da vida, mas também auxiliando em seus planejamentos. Dessa forma, todos os indivíduos são dotados de consciência histórica, e esta pode ser fruto das mais diversas fontes. Hoje em dia, destacam-se o uso das redes sociais, por exemplo, onde é difundido um número alarmante de informações (ou des-informações), com as quais o cidadão precisa lidar e processar, formando não só sua opinião para algo eventual, como também normas rígidas de comportamento na vida social.

A função da escola, portanto, nessa relação com a consciência histórica, seria a de buscar torna-la mais complexa, com maiores fatores de influência. Não se trata de “dar” consciência, visto que o indivíduo já a possui e não necessariamente ele a percebe e utiliza na escola, mas em qualquer localidade. A orientação temporal a que me refiro acontece no momento em que nos tornamos conscientes de nossa própria humanidade. Cerri, que torna as proposições da Didática da História muito acessíveis, nos conta, a respeito dessa grande possibilidade de perceber a consciência histórica, que

Se precisamos estabelecer – mesmo que sempre de modo provisório – um sentido do tempo, de modo a nos posicionarmos nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado aprendidos a partir da própria experiência de vida (CERRI, 2010, p. 269).

Dessa concepção de consciência histórica, pode-se compreender que ela é invariavelmente individual. O sujeito se percebe, e é sempre ele que pode ou não aumentar as fontes com as quais desenvolve sua consciência, refletindo sobre si e seu lugar no mundo. Entretanto, é possível analisar um fenômeno que foge à escala *micro* e destina-se ao *macro*, representando a consciência histórica de um conjunto de sujeitos. Tal definição é a chamada *cultura histórica*, em que a consci-

ência passa a ser refletida não pelo individual, mas pela coletividade, por mais que ainda seja formada subjetivamente pelo sujeito. Oldimar Cardoso a define, pondo a cultura histórica como sendo “a forma de expressão da consciência histórica” (CARDOSO, 2008, p. 159), chamando atenção para que essa manifestação é social, e utilizando Rösen para apresentar a cultura histórica como fruto da interação entre a consciência histórica e a vida social de uma comunidade. Além de Cardoso, Cerri também chama atenção para a questão da coletividade, entretanto, a chamando de “identidade coletiva” - não cultura histórica – e pondo-a como sendo “um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade” (CERRI, 2001, p. 102).

Além da percepção da consciência histórica como um fenômeno individual e relacionado com a cultura histórica, cabe o questionamento a respeito do motivo pelo qual o professor de história deve se preocupar com a complexificação dessa consciência. Afinal de contas, o professor deve levar em conta a consciência histórica de seus alunos com que intuito? A resposta para esse questionamento, por mais que se trabalhe com a Didática da História, se relaciona de maneira muito forte com as proposições de Paulo Freire, pois dizem respeito à formação do indivíduo enquanto ser consciente.

O que quero dizer é que percebendo os alunos enquanto seres históricos e buscando junto a eles tornar cada vez mais complexa a consciência histórica, criamos o que Cerri define como sendo um “indivíduo razoável”. Essa razoabilidade do indivíduo diz respeito principalmente a sua capacidade de enxergar e aceitar o outro, o diferente. Entretanto, é necessário destacar que essa visão pertence aos tempos atuais, pois é esse cidadão que teoricamente deveríamos perceber e querer na sociedade.

A função do ensino de História, durante muito tempo acompanhou a função da própria História, nos moldes franceses de consolidação dos estados nacionais, e buscou, através do trato historiográfico, definir quem era o cidadão e o que cabia a ele. Dessa forma, o ensino de história tinha uma função prática definida e mantida durante seu início, ainda no período imperial, mas também até muito recentemente

te, passando por Vargas e também pela ditadura civil-militar. Hoje em dia, em um período de (atacada) democracia, foi necessário criar outro modelo de cidadão para atender a essa demanda. Sendo o cidadão consciente de si, mas também consciente de seu espaço e de que esse espaço é compartilhado por outras pessoas, é possível percebê-lo enquanto uma “identidade razoável”.

O professor de história, portanto, deve se preocupar em construir essa razoabilidade junto aos alunos, ou, em uma situação que me parece ser mais condizente com a realidade brasileira, prevenir as identidades não-razoáveis, incapazes de aceitar o outro nas suas diferenças. Sobre essa questão, Cerri alerta que trabalhar a identidade dessa forma

[...] não passa por negar a necessidade básica de estabelecer identidades, nem por impor um padrão único a elas, já que, em alguma medida, todos os pertencimentos têm algum grau de ficção, estética e afetividade, que não excluem necessariamente a racionalidade, e sem o que nenhuma identidade seria suficientemente atrativa ou interessante para sobreviver (CERRI, 2010, p. 271).

5. A didática da história e o varal das memórias

Enfim chegamos ao ponto crucial que me proponho nesta análise: a relação entre a Didática da História e o projeto Varal das memórias. Para além de uma simples aproximação entre campo e projeto, acredito que seja necessário percebermos a interação entre a Didática da História e aquilo que o projeto aborda, ou seja, a relação entre o campo e o trabalho com a memória, com a história oral e com uma ideia de aula de história que certamente não é onipresente no país, em que se objetiva a formação do aluno enquanto sujeito histórico atuante na sua realidade.

Começamos, dessa forma, pelo nascimento do projeto, expresso na sua justificativa como a busca por um ensino de história mais humano, que dê valor ao aluno enquanto sujeito histórico e o faça se perceber dessa forma. A relação aqui expressa entre o projeto e a Didática da História pode ser analisada pela aproximação entre a teoria freireana e a de Jörn Rüsen. Freire propõe que os alunos consigam aprender a ler não somente as palavras, mas o mundo ao seu redor e sua atuação nele,

ao passo que Rüsen crê que ao complexificar a consciência histórica, o ser (não necessariamente aluno) se situa melhor entre as temporalidades, articulando presente e passado e projetando um futuro. Esse situar-se na temporalidade requer o entendimento das forças que atuam sobre a sociedade da qual o sujeito faz parte, mas também da sua própria força de atuação nessa sociedade, o que Freire viria a chamar de “ler o mundo”.

Definida a relação entre a intenção do projeto e a busca epistemológica da Didática da História, podemos nos ater ao que talvez seja o ponto mais relevante desta análise, referente ao lugar onde se cruzam a Didática da História e a Memória, ambas enquanto meios de pesquisa dentro do campo histórico.

O primeiro ponto que posso destacar como um possível cruzamento entre a memória e a dimensão didática do campo histórico é o fato de ambas terem sido afastadas deste campo, pela busca do método científico em fins do século XIX. Entretanto, se voltarmos os olhos ao passado de nosso campo, perceberemos que tanto a memória quanto a didática estão embrionariamente ligadas à História. O fazer histórico, muito antes de se tornar a factual transcrição de documentos oficiais, possuía forte caráter de preservar a memória de sociedades e/ou eventos, e além disso, para que o estudo dessa memória fosse realizado, havia uma preocupação com a área que diz respeito à relação ensino-aprendizagem. É possível afirmar, portanto, que a História, quando da sua formulação primária, era “filha” da memória²⁸ e embebida de preocupações didáticas, ainda que não pertencentes ao ambiente escolar. Sobre essa relação, podemos destacar a análise de Rüsen, quando diz que:

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola (RÜSEN, 2006, p. 8).

28. Nesse momento, faço alusão à teoria mitológica grega em que a musa da História, é filha de Mnemosine, a deusa da memória.

Além disso, ao compreendermos a Didática da História, podemos perceber em suas proposições um desejo de que a História passe a valorizar a vida humana, de fato, não somente a pesquisa sem função prática. Em outras palavras, a busca nessa dimensão didática parece ser pela compreensão histórica a partir da realidade dos indivíduos, valorizando e buscando compreender as formas com as quais eles aprendem e se relacionam com suas temporalidades. Vale ressaltar que a proposta de Rüsen não se aplicava às salas de aula, mas sim às pesquisas históricas, entretanto, ao ser trazida para a escola, a Didática da História é ressignificada e ganha um sentido prático ainda maior.

Ao se ater para as questões fundamentalmente humanas, portanto, a Didática da História não pode deixar de abordar o meio pelo qual nós, sujeitos históricos, acessamos nosso passado, seja ele vivido por nós ou aquele que estudamos ou ainda o que aprendemos na ancestralidade de nossas famílias, a memória. Além disso, é necessário destacar que assim como a consciência histórica é expressa pela cultura histórica, fundamentalmente coletiva e não mais individual, a memória tem sua dimensão coletiva, e pode estar imbricada na sociedade, como aponta Olivindo, “de maneira que é possível identificá-la nas lembranças pessoais, na oralidade, nos lugares, nos símbolos, nas comemorações, nos calendários, nos documentos, nos monumentos e etc” (OLIVINDO, 2017, p. 2).

Essa memória, entretanto, afim de ser utilizada na pesquisa, necessita de um método de trabalho. Tal método é expresso pela História Oral, onde as entrevistas gravadas e transcritas constituem a fonte histórica com a qual os historiadores trabalham, com a diferenciação de que nesse caso específico, o historiador é criador de sua própria fonte.

Vale destacar que ainda hoje no Brasil, por mais que o desenvolvimento de pesquisas em História Oral tenha crescido, ainda há um forte preconceito principalmente na academia, em relação à sua utilização como método para uma pesquisa acadêmica. Essa insistente recusa por aceitar a fonte oral como exclusiva em um trabalho histórico e portanto constituinte do arcabouço metodológico do campo, pode ser observada, também no campo da Teoria da História, que recusa aceitar

a Didática da História como parte fundamental de sua constituição, mostrando o quão difícil é estabelecer um trabalho que seja valorizado nessas duas esferas.

O que me parece, a grosso modo, é que os sujeitos estão invisíveis no campo histórico, pois suas memórias e sua subjetividade não estão abarcados no campo, tampouco a preocupação necessária com a forma com a qual ele aprende aquilo que está sendo pesquisado. Para que pesquisamos, então, se não para que o conhecimento seja socializado e compreendido pela sociedade? É exatamente disso que fala Rüsen quando insiste que a História não pode perder de vista o seu sentido prático.

Além das relações citadas anteriormente, é possível perceber ainda outra relação que diz respeito às temporalidades. O projeto Varal das memórias busca, além da evidenciação e valorização da memória, quebrar com a ideia de uma memória presa ao passado. Dessa forma, visa compreender a memória enquanto algo vivo, que faça sentido no presente, assim como a História deveria fazer, se a analisarmos sob o viés da Didática da História, o que poderia potencializar a aceitação do uso das memórias enquanto fonte historiográfica e a História Oral como método para tal trabalho. Sobre a transição nas temporalidades expressa na Memória, o historiador José D'assunção Barros defende que

[...] devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante. (BARROS, 2009, p. 37).

Por fim, é importante frisar que o projeto procura analisar os efeitos que um trabalho voltado à valorização e preservação da memória escolar pode ter na sala de aula, e que a Didática da História enquanto

método de pesquisa pode ser aplicada neste espectro, fazendo com que o professor que aplique o projeto consiga o articular com sua prática docente e analisar possíveis alterações na relação ensino-aprendizagem.

6. Considerações finais

Por fim, vejo a necessidade de um movimento mútuo, entre Didática da História e Memória, no sentido de que a Didática da História valorize a memória enquanto a forma mais natural de acesso ao passado; e que a memória (enquanto trabalhada na sala de aula) perceba na Didática da História um método válido de pesquisa, fundamental por seu caráter processual e contínuo.

Além disso, percebo que ao trabalharmos com o ambiente escolar, ainda invisibilizado no campo histórico, não podemos perder de vista o sentimento de pertença, necessário para que o aluno se sinta motivado a aprender. Dessa forma, a consciência histórica, no ambiente escolar, depende de uma série de fatores para ser desenvolvida, fundamentalmente pelo motivo de que o movimento de complexificação é mútuo, parte do professor e também do aluno. Sendo assim, um projeto que aborde essas questões (de memória e pertencimento) pode ser importante para que se crie um ambiente onde seja possível trabalhar a consciência histórica.

A consciência histórica é algo inerente ao ser humano, diz respeito a sua forma de se situar temporalmente no mundo em que vive. Entretanto, tal percepção só é possível ao acessarmos a memória, fazendo o movimento entre passado e presente, além de nos permitir projetar o futuro. A memória, portanto, é fundamental para a Didática da História pois é fundamental para a constituição e percepção da consciência histórica, que é seu objeto de pesquisa.

Referências

BARROS, José D'assunção. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, Canoas, vol. 3, p. 35-76, Janeiro-Julho, 2009.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande, EDUEPB, 2015.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. 15(2): 264-278, Inverno, 2010

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 1ª edição. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVINDO, M. S. P. de. Ensino de História e memória: usos do passado e os desafios do historiador e do professor. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502847512_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIAEMEMORIASIMPOSIOe.pdf. Acesso em: 25/06/19.

RÜSEN, JÖRN. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ARQUIVOS:
UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
UTILIZANDO A METODOLOGIA DE IDENTIFICAÇÃO
ARQUIVÍSTICA E A DESCRIÇÃO DOCUMENTAL COMO
FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**

Maria de Fátima Cruz Corrêa

Resumo

O presente artigo tem um caráter de revisão e apresenta como objetivo reconhecer a utilização da didática da história, da metodologia de identificação arquivística e a descrição documental arquivística como ferramentas colaborativas no ensino de história em sala de aula. Para tanto, busca-se na literatura arquivística e do ensino de história o aporte necessário para as reflexões abordadas. Parte-se de um princípio que historiadores são os investigadores e pesquisadores considerados usuários principais nos ambientes arquivísticos. Desta forma, fica explícito a importância que alunos de história e educadores tomem posse destes espaços desde cedo. Por outro lado, se acredita que conhecer um arquivo, todos os seus recintos e acervos, como também compreender e vivenciar o trabalho desenvolvido nestes espaços, para que os registros documentais históricos possam ser preservados por muito tempo, e assim em bom estado de conservação sejam disponibilizados à comunidade e a sociedade, venha a despertar e ratificar a noção de cidadania e de pertencimento aos alunos de todas as idades. Por outro lado a didática da história preconiza a necessidade de uma educação estimuladora e motivadora para o desenvolvimento de indivíduos capazes de aprender e desenvolver o conhecimento que histórico que

nos faz seres conscientes de nossos deveres e direitos no mundo em que vivemos. Este artigo tem como justificativa principal entender que teorias e métodos novos é que permitem o homem continuar sua caminhada evolutiva. Neste propósito o aporte teórico centra-se em uma revisão literária de autores da arquivologia e da história. Quanto aos resultados e conclusões percebe-se que estes caminham na direção de se apresentar a grande valia que a didática da história agrega ao campo da teoria e da cultura e, por apresentar esse viés multidisciplinar entende-se que ao ser apresentar nos espaços arquivísticos permite aos alunos e professores aprofundarem esses conceitos.

Palavra-chave: Didática da história. Descrição arquivística. Identificação arquivística.

Introdução

De acordo com Tognoli (2013), a diplomática assume um papel de destaque tanto no plano teórico quanto no metodológico, e um papel significativo na área de arquivologia como na historiografia, como também no ensino como na pesquisa e no papel social de atuação destas áreas, pois faz parte da fundamentação de suas bases iniciais. Como frisa a autora:

A questão documental, mais especificamente no que se refere a sua análise e padronização, remonta a idade média, quando se registra grande preocupação com a aplicação de normas para a confecção de documentos, originando-se, assim disciplinas e métodos que procuravam, com o exame de documentos, estabelecer e assegurar sua autenticidade. Destaca-se, nesse contexto, a Diplomática, cuja origem remonta ao século XVII, quando – em 1681 – Jean Mabillon publicou, na França, o primeiro tratado que estabelecia critérios específicos para a crítica textual. (TOGNOLI, 2013, p. 25).

Deste modo, percebe-se a vinculação da historiografia com a arquivologia, que foi criada primeiramente como uma ciência auxiliar da história, como a museologia, a paleografia e outras ciências, fazendo parte das escolas históricas, como a École des Chartes, criadas com o sentido de que historiadores disseminassem seus conhecimentos a pupilos ávidos por receber seus ensinamentos.

Neste sentido, este artigo tem como tema esta interlocução entre o ensino de história e os ambientes arquivísticos, perpassando pela didática da história e a identificação arquivística como marco teórico e possibilidades benéficas em sua aplicabilidade pedagógica pelo profissional do ensino de história nas salas de aula e, tendo como prática pedagógica, a função arquivística de descrição documental.

Enquanto que a problemática do artigo instala-se no seguinte questionamento: Qual a contribuição destas práticas pedagógicas ao ensino de história em sala de aula?

Quanto ao objetivo geral da pesquisa, esse se situa em examinar como estas práticas pedagógicas e descrição documental arquivística podem ser empregadas como ferramentas colaborativas ao ensino de histórico, sendo que para a elucidação deste objetivo é necessário primeiramente ter a percepção de outros conhecimentos mais específicos, como, por exemplo, perceber como a didática da história e a metodologia de identificação arquivística atuam no processo de internalização dos conhecimentos obtidos em sala de aula; analisar como a prática de descrição documental torna-se uma estratégia lúdica a compreensão do ensino histórico; identificar a apropriação dos ambientes arquivísticos também como espaços próprios as aprendizagens históricas.

Dessa forma, o presente artigo se justifica na medida em que as práticas pedagógicas atuais relativas ao conhecimento histórico em vista das dinâmicas transformações tecnológicas do mundo moderno necessitam estar em consonância com a realidade vivida por alunos e mestres. Sendo isso eficaz para uma aprendizagem significativa e real que novas metodologias e processos sejam incorporadas a práticas pedagógicas tradicionais, pois como prega Cerri (2005) “a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana [...] cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo.” (CERRI, 2005, p. 2), para segundo o autor se localizar no tempo presente, e ter bagagem que permite aprender com o passado e entender seu próprio futuro.

Quanto à metodologia usada neste artigo, ela é uma reflexão te-

órico-conceitual, ou seja, é uma pesquisa do tipo básica, bibliográfica porque faz uma revisão da literatura de autores que propiciam a compreensão acerca dos temas apresentados.

De outra forma, a respeito dos resultados obtidos nesta pesquisa, evidencia-se que não há mais espaço para uma educação tida e transmitida abalizada por antigos modelos que preconizavam uma forma de transferência de conhecimento unilateral, assinalada por verdades absolutas e arquétipos autoritários nas relações em salas de aula, o que é um impeditivo à formação de indivíduos críticos e sem conhecimento de suas próprias consciências históricas.

2. Desenvolvimento

A seção de desenvolvimento deste artigo que de acordo com a NBR 6022:2003 se refere “[...] a parte principal do artigo, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado” é constituída pelo aporte teórico, aporte metodológico e resultados e discussões no intuito de delimitar as partes relevantes sobre a temática abordadas.

2.1 Referencial Teórico

Para a construção do referencial teórico, foram compilados conceitos de autores do ensino de história, didática da história, arquivologia, metodologia de identificação arquivística e descrição documental arquivística pertinentes ao tema do artigo.

2.1.1 Ensino de História e aprendizagem histórica

Diante da pergunta: “o que é história?” Tem-se a resposta de Marc Bloch (2001, p. 51) “A história tem por objetivo o homem e por isso ela é a ciência que estuda os homens no tempo” e o autor (1996, p. 67) acrescenta: “uma ciência dos homens no tempo”.

Entende-se assim que, de acordo com o autor, o tempo histórico é aquele marcado por nossos acontecimentos sociais que têm por atores os indivíduos formados por grupos ou associações, o coletivo ou o individual.

Segundo Matos (2014, p. 477) “A história enquanto conhecimento se consolidou como disciplina a partir do esforço de historiadores que investiram no pensamento reflexivo e teórico da prática do historiador [...]”. A autora salienta que

O processo de delineamento do campo da história foi longo, paulatino e contínuo, Pois podemos afirmar que ainda continua. No entanto, precisamos perceber que o fator central desse processo de delimitação de fronteiras do conhecimento histórico e de independência da mesma enquanto disciplina escolar está intrinsecamente ligada à formação de um campo teórico e metodológico do conhecimento histórico. No século XX, as reflexões teóricas foram levadas ao amplo debate acadêmico e se tornou um campo de conhecimento dentro dos saberes histórico. (MATOS, 2014, p. 477).

Portanto, o ensino de história, segundo Isabel Barca (2013), não é só a observância do tempo cronológico, que é importante para a percepção da passagem do tempo, mas a autora dedicada ao ensino de história na educação básica propõe uma nova estrutura pedagógica com temáticas que estabeleça essa relevante ligação entre o passado e o presente levando os alunos a se sentirem indivíduos partícipes dos processos históricos.

Entende-se que o ensino de história é o aporte necessário para que se se construa cidadãos cientes de suas presenças nos universo e, portanto, capazes de definir o seu papel na engrenagem que constitui suas vidas cotidianas, como especifica Oldimar Cardoso “[...] cidadão consciente e participativo, em consonância com as questões do seu tempo” (CARDOSO, 2008, p. 157).

Nesse viés, Luís Fernando Cerri (2001) acrescenta que as possibilidades de se construir e exercer a educação histórica leva o sujeito enquanto aluno ou professor a ter a percepção de sua própria humanidade e assim estabelecer relações de alteridade com os outros seres humanos conhecer o passado para compreender o futuro.

O acima citado (2009, p. 1), acerca do ensino de história acrescenta que: “[...] é um fenômeno social e não somente um fenômeno

da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade”.

De outra forma, o grande desafio de tornar o ensino de História mais interessante para o educando no processo de ensino aprendizagem faz parte dos anseios dos educadores e pesquisadores que se debruçam sobre essa temática e estão comprometidos com uma educação de qualidade.

Atualmente o ensino de história praticado em sala de aula pelo educador de história está conectado com a definição dos autores Nilton Pereira e Fernando Sefner (2008)

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de história consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Trata-se de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas. (PEREIRA; SEFNER, 2008, p. 119)

Deste modo, percebe-se que os desafios para que a aprendizagem histórica aconteça de forma motivadora e assim os conhecimentos se solidifiquem e não sejam facilmente destruídos.

Neste sentido, Moreira (2000) faz a seguinte observação sobre as informações que são passadas em sala de aula e que constitui um desafio para professores que não estão cientes que a realidade do ensino no mundo já é outra:

[...] manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela, usufruir a tecnologia se idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; vive em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades

des; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; [...]. (MOREIRA, 2000, p. 7).

Percebe-se assim que o autor sente a necessidade do professor interagir com seus alunos e que a informação seja passada e recebida de forma compreensível de acordo com a sociedade em que estes alunos estejam inseridos, que os indivíduos presentes tenham competência para entender, absorver e se apropriar o conteúdo recebido.

De acordo com Moreira (2000), é preciso que o professor em sala de aula permita e incentive o aluno para que este se torne um ser participante do que está aprendendo, isto é que a resultante deste conhecimento que está sendo passado em sala de aula alcance o aluno de forma que estes conhecimentos novos se mesquem com os já existentes obtidos de sua própria cultura e vivência, possa ter consciência crítica para analisar e dar seu parecer sobre os fatos que estão sendo narrados.

Desta forma, concorda-se com Marinete Santos Silva, 1980, quando esta se refere à educação escolar, como sendo uma função social em que os educadores devem estar conscientes que estão formando indivíduos que estes possam exercer o papel que desejarem tanto em suas vidas sociais como no mundo do trabalho.

Este é o fator desafiador que cabe ao professor de história, fazer com que a consciência histórica dos indivíduos se desenvolva.

Nessa sintonia, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, 190) acerca do ensino de história argumenta: “[...] constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da história”.

Sob o mesmo viés, aponta-se que o ensino de história precisa criar espaço para que a criatividade autônoma dos alunos se desenvolva, para tanto, os docentes devem privilegiar o espírito crítico e analítico de cada um, afinal o ensino de história possibilita não só decorar no-

mes e datas, mas perceber as mudanças políticas e sociais e assim ter discernimento sobre as mudanças, acontecimentos e resistências.

Desta forma, parte-se para uma explanação acerca dos os conceitos da didática da história.

2.1.2 Didática da história

De acordo com Cerri (2005), a didática da história pode ser compreendida como uma teoria geral do aprendizado histórico, ou como o próprio autor assinala: [...] possibilidade de pensar a Didática da História como campo legítimo também da Teoria da História nessa abordagem, oxigenando-a (como disciplina interna da Teoria da História, voltada para o estudo da produção, divulgação, assimilação e usos sociais do conhecimento histórico) (CERRI, 2005, p. 03).

De acordo com Cerri, 2005,

Em suma, o recente desenvolvimento da Didática da História, de acordo com Rüsen, pode ser descrito como um movimento de recuperação do âmbito da autoconsciência da História, ou seja, passa de uma aplicação externa do conhecimento histórico produzido profissionalmente a uma disciplina acadêmica capaz de voltar-se também para o ofício de historiador e contribuir para ampliar a compreensão histórica. Isso ocorre em função da preocupação que a Didática da História faz retornar, no âmbito da ciência histórica, com o desafio da legitimação do papel da História na vida cultural e na educação, ou, enfim, com os usos e abusos da História na vida social. O escopo da Didática da História, portanto, passa a incluir o estudo do papel da História na opinião pública, as possibilidades e limites das apresentações históricas visuais e museus e outros campos que possam ser trabalhados por historiadores e educadores de visão não restrita. (CERRI, 2005, p. 2-3).

Percebe-se assim que a didática da história volta-se para o indivíduo enquanto ser presente e pensante na sociedade, tornar-se consciente de si mesmo, ser independente e autônomo o que o leva a envolver-se com a sociedade como um ser atuante que experimenta, analisa, interpreta e, portanto motiva, portanto, é relevante tanto para o campo teórico como para o campo cultural.

Neste sentido, Cerri (2005) enuncia que segundo o pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen, A didática da história aponta caminhos de teorias e metodologias que formam subsídios e nos levam à construção de nosso aprendizado histórico, como também noções de temporalidade e constituições de identidades e culturas sociais manifestando na vida cotidiana a consciência histórica que já possuíamos, transformando algumas e agregando outras.

Deste modo, segundo o Cerri (2005), para entender a didática da história começa-se com o ensino praticado em sala de aula expandindo-se os conhecimentos em sua abordagem mais ampla a análise da concepção histórica em toda a sua constituição.

Assim, a didática da história nos aproxima da consciência de humanidade, eu me reconheço enquanto sujeito da minha própria história tenho clareza quanto à temporalidade de minha existência e expando esse conhecimento para o reconhecimento do outro como sujeito também.

Considera-se relevante ressaltar que segundo Rüsen o objetivo da pesquisa da didática da história pode ser compreendido como:

Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental da socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas as operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Teoricamente a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. (RÜSEN, J. 2006, 271).

Desse modo, na citação supracitada fica explícito os conceitos e objetivos da didática da história explicados pelo próprio Rüsen (2006), onde se percebe que em seu processo evolutivo passou por quebras de paradigmas, portanto conforme o autor deixa bem claro, a didática da

história tem como missão nos tornar mais conscientes de nossa humanidade.

Deste modo, de acordo com Cerri (2010), a didática da história ao chegar a sua proposição atual de ser entendida como uma ciência do aprendizado histórico pode ser compreendida como um instrumento no sentido de aclaração da auto consciência humana e histórica e humana. O autor nos diz que a didática da história não é um método e sim um interagir com o aluno.

Acerca da consciência histórica Cerri (2001) identifica que

[...] a consciência histórica é inerente ao estar humano no mundo (desde a percepção da historicidade de si mesmo, que se enraíza na ideia de que alguém estava aqui e não está mais, e, que eu estou aqui mais um dia) e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos – em que o sistema mítico do grupo legitima- o e significa, para ele, a origem do universo, e em que o grupo é identificado à humanidade - até o momento em que num dado grupo, após se ter tomado consciência de que a humanidade transcende-o, concebe-se o mundo como histórico [...] relativizando a própria cultura a partir de outra, no tempo e no espaço, até a consciência de que a história não marcha indelevelmente para o progresso, que a racionalidade e a ciência não dão conta da evolução humana e de que o futuro é missão de cada um e de todos. Nesse percurso, teríamos chegado à configuração contemporânea da consciência histórica. (CERRI, 2001, p. 99).

Diante do enunciado na citação acima, percebe-se a universalidade da consciência histórica e se entende que é algo inerente à humanidade e que constrói nossas identidades e constitui nossas particularidades e peculiaridades.

Deste modo, agora se expõe os conceitos acerca da metodologia de identificação arquivística.

2.1.3 Metodologia de identificação arquivística

Deste modo *Lhansó I Sanjuan* (1993, p. 37, 38) afirma que gestão documental pode ser entendida como: “[...] período compreendido en-

tre La creación de documentos y su eliminación o transferencia a una institución de Archivos.” argumentando logo em seguida: “[...] aplicación de lá administración científica com fines de eficiência y economia, siendo considerados lós beneficios para las futuros investigadores me-ros subproductos [...]”.

Desta forma entende-se que a gestão documental impulsionou a história da ciência arquivística, contribuindo para a redução da massa documental produzida e acumulada.

É nesse cenário de expansão da gestão documental que arquivística se aproxima da diplomática novamente, mas agora não da diplomática clássica, e sim de sua expansão, a tipologia documental cujas bases teóricas e metodológicas passaram a ser usadas na compreensão dos documentos contemporâneos.

Dessa forma, a diplomática contemporânea revisitada pela arquivologia, descobre na identificação arquivística novo espaço para o embate científico em torno dos tipos documentais dos documentos arquivísticos.

Neste panorama, nota-se que as premissas promulgadas por *Mabilon* ainda hoje continuam com seu caráter descritivo, analítico e investigativo. No que Rodrigues (2008) ressalta que

A diplomática passou a ser valorizada e aplicada à análise de documentos organicamente acumulados em arquivo, dando suporte para as discussões sobre a construção científica da arquivística [...] A inserção desta nova perspectiva da diplomática no campo da arquivística, denominada diplomática contemporânea ou tipologia documental, possibilitou a implementação de um processo de normalização de parâmetros metodológicos para compreender e tratar o documento de arquivo. (RODRIGUES, 2008, p. 13)

Assim, surge no âmbito arquivístico a metodologia de identificação arquivística. Segundo Rodrigues (2008), em meados dos anos oitenta, grupos de trabalho se formaram em países ibero-americanos, a fim de propor soluções para as problemáticas advindas da acumu-

lação irregular e da produção descomedida de documentos, assim em busca por ações práticas e profícuas os olhares dos arquivistas neste momento voltam-se para a diplomática, e a sua expansão a tipologia documental e encontra a metodologia de identificação, assim a história da arquivística, adquire neste momento um novo marco.

Neste contexto, destaca-se o seguinte conceito para esta metodologia, de acordo com Rodrigues (2008),

A identificação é uma tarefa de pesquisa, de natureza intelectual, sobre o documento de arquivo e o seu órgão produtor, um tipo de investigação científica particular que constitui uma ferramenta de trabalho para o arquivista. Uma metodologia de pesquisa que se desenvolve, nos parâmetros do rigor científico como tarefa preliminar e necessária às funções arquivísticas de classificação, avaliação, descrição e também para o planejamento da produção documental. (RODRIGUES, 2008, p. 197-198).

Deste modo, menciona Rodrigues (2012) que muitas das inovações surgidas nesse período são resultantes desses experimentos, realizados no âmbito de sistemas de arquivos municipais na Espanha, e que originaram estudos teóricos e práticos que propiciaram um avanço no desenvolvimento gestão documental.

Logo, nota-se que os resultados da metodologia de identificação, são relevantes à gestão arquivística, no sentido de que agregam vantagens as funções arquivísticas especialmente a classificação, pois em sendo uma metodologia que acrescenta padronização e normatização aos planos de classificação, permite mais cientificidade a esta função (RODRIGUES, 2008).

Salienta-se a profícu contribuição da identificação para a construção dos planos de classificação. Nesta perspectiva, entende-se que o procedimento de identificação parte do estudo dos elementos constitutivos dos documentos, da relação destes com o ato que o gerou, do conteúdo que os ligam com as competências, funções e atividades e a relação posta com o órgão produtor.

Segundo Rodrigues (2008) para o estudo de órgão produtor é necessário coletar dados que são obtidos através da própria documentação do órgão e da legislação, conforme a autora propõe: [...] Essas fontes podem variar de acordo com as características do fundo a ser tratado. O estudo dos documentos legais de órgãos públicos relacionados à sua estrutura e funcionamento, permite o conhecimento das competências, funções e atividades que ficaram registradas nos tipos documentais produzidos. Para completar os procedimentos de identificação de órgão produtor, pode ser necessária a realização de entrevistas com os responsáveis pelo desenvolvimento dos procedimentos administrativos do órgão que está sendo estudado (RODRIGUES, 2008, p. 71).

Logo, pode se mencionar que a metodologia de identificação no país ainda tem um longo caminho a percorrer, até que seja definitivamente estabelecida com seus propósitos ideais.

Conforme Rodrigues (2008), a identificação arquivística é uma tarefa de pesquisa científica sobre a gênese documental, ou seja, uma análise crítica e funcional quanto aos elementos internos e externos dos documentos arquivísticos que permitem a identificação do órgão produtor, do elemento funcional e das tipologias documentais e possibilitam a construção de uma descrição documental bem mais detalhada e coerente.

2.1.4 Descrição arquivística

Acerca dos significados da descrição documental arquivística Llanes Padron (2016, p. 17) escreve que ela pode ser entendida como sendo: “La representación Del contenido de los archivos, és decir de los documentos y sus relaciones com otras entidades archivísticas”.

Percebe-se que a descrição é a função arquivística que dá visibilidade ao arquivista e o elo que une arquivistas, usuários da informação e historiadores.

A descrição é uma função fundamental para a metodologia de tratamento dos arquivos. Não à toa, em sua perspectiva moderna, essa será a primeira função a ser normalizada. A normalização da descrição significa, em uma perspectiva do discurso positivo, um passo a frente

rumo à sua cientificidade e à caracterização da Arquivística enquanto uma disciplina do saber. (BARROS, 2015, p. 222).

Todavia, esse processo de normalização inicialmente não foi bem aceito na comunidade arquivística como lembra Llanes Padron, (2016, p. 60) “Durante mucho los profesionales Del área no aceptaban La Idea de normalizar los procesos archivísticos, mucho menos La descripción”.

Por outro lado, percebe-se assim que a normalização da descrição já está incorporada ao cotidiano arquivístico, porém observa-se que está longe de ser um consenso na área e até mesmo a descrição multinível ainda encontra divergências.

Afinal, a arquivística a contemporânea tem como um de seus principais desafios à adaptação aos critérios normativos, das atividades descritivas o que significa um passo rumo à cientificidade e à caracterização da Arquivística enquanto uma disciplina do saber. (NÚÑES FERNANDÉZ, 1999).

Neste sentido, pensa-se que a descrição arquivística concebida sob a metodologia de identificação arquivística gera um produto chamado instrumentos de pesquisa, portanto uma descrição de qualidade também originará instrumentos de qualidade o que é essencial para a difusão do acervo.

3. Considerações finais

Deste modo, pode-se considerar que a didática da história e metodologia de identificação arquivística tem em comuns parâmetros que carregam cientificidade as suas áreas e, por outro lado são consideradas propostas inovadoras que agregam e revitalizam sentidos e propostas que já existiam ou que não estavam bem conceituados.

Por outro lado, pensa-se que usar os ambientes arquivísticos aliados à descrição documental como colaboradores e motivadores ao ensino de história, faz com que docentes e alunos tenham um contato maior com as fontes históricas e assim tornar o ensino histórico mais atrativo que é o desafio da atualidade seja alcançado.

Referências

- BARROS T. H.B. Uma trajetória da arquivística a partir da análise do discurso [recurso eletrônico]: inflexões histórico-conceituais. São Paulo: Cultura acadêmica, 2015. Disponível em: <https://handle.net/11449/93667>. Acesso em: 20 jun. 2019
- BELLOTTO, H. L.. Arquivos: estudos e reflexões. Belo Horizonte: Editora UFMG, 201.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. Revista Brasileira de História, SP. V. 28, n. 55 p. 153-170, 2008
- CERRI, L.F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional 6 (2): 93-112, Inverno, 2001
- _____. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional** 15 (2): 264-278, inverno, 2010.
- LLANSÓ Y SANJUAN, Joaquim. **Gestión de documentos**. Definicion y analisis de modelos. 1º ed. 1993 Zumárraga: Legaspi, 1993. Disponível em: <<http://eah-ahe.org/pdf/ikerlanak7.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2019
- LLANES PADRÓN, Dunia. Lá descripción archivística um Antes Y um Después Marcado por ISAD (G) y lós Nuevos Paradigmas Archivísticos. In: Valentin, Maria Ligia Pomin (Org.). **In: Estudos Avançados em Arquivologia**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 155-180. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicações/estudos_avançados_arquivologia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- NUÑEZ FERNÁNDEZ, E. **Normalización y archivística**. Gijón: TREA, 1999.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a

partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. PG, PR, v.1, n° 2, p.07-16. Jul.- dez., 2006.

RODRIGUES, Ana Célia. **Diplomática contemporânea como fundamento metodológico da identificação de tipologia documental em arquivos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Tese (doutorado em História social). (Mestrado em história social). Faculdade de filosofia, letras e ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE ANA CELIA RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 20 jun.. 2019.

TOGNOLI, Natália Bolfarini; GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **O papel teórico de Luciana Duranti na Diplomática contemporânea: elementos para uma reflexão sobre a organização da informação**. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/tognoli_nb_do_mar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

**PARTE 3 - LUGARES DE PATRIMÔNIO: À CONSTRUÇÃO
DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA REFLETIDA ATRAVÉS DA
DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

PATRIMÔNIO ESCOLAR E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Iryna Corrêa

Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta de diálogo entre a Didática da História e o uso do Patrimônio Escolar sob a perspectiva da metodologia da Educação Patrimonial como possibilidade de se pensar o ensino de História como um processo de mediação da aprendizagem histórica no ambiente escolar. Para tanto, o texto se desenvolve da seguinte forma; no primeiro momento se discorrerá sobre o conceito da Didática da História, como ele surge nos debates historiográficos e como ele adentra também as reflexões sobre o ensino História. Em seguida, se observará o local que ocupa a Educação Patrimonial no currículo da História, sua trajetória nos debates sobre ensino no Brasil e quais as suas potencialidades, junto a isso, se analisará o que configura o patrimônio escolar. Por fim, se apresentará possibilidades de compreender o espaço da sala de aula, neste caso das aulas de História, como um local em que constantemente o aluno pode ser estimulado a pensar historicamente, e assim, estimular e reconhecer a sua consciência histórica através da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Didática da História. Patrimônio Escolar. Educação Patrimonial.

Introdução

Ao se pensar as possibilidades e potencialidades do ensino de His-

tória se traça um caminho em direção aos aspectos que constituem os recursos metodológicos utilizados pelo professor, para que assim, esse processo de ensino seja voltado para elementos mais atrativos e que despertem o interesse e aprendizagem dos alunos. Em linhas gerais, essa lógica compõe o que o campo da didática, aqui a didática da disciplina de História. Esse viés da didática da História voltado exclusivamente para a elaboração dos métodos de como se ensinar está alinhado à concepção de que o ensinar está diretamente ligado ao campo da ciência da educação, enquanto, no caso da história, a produção de conhecimento, e os ditos, conteúdos históricos são pertencentes à ciência histórica. Com isso, ensinar e pesquisar não fazem parte do mesmo campo de atuação, a História, logo o campo da disciplina histórica escolar usa das técnicas elaboradas na área da educação para transpor didaticamente os conteúdos históricos, “rígidos” elaborados no núcleo acadêmico, para os alunos da educação básica.

Esses princípios se constituem já na estruturação acadêmica dos cursos de formação de professores que por maior que sejam as suas reestruturações, ainda se molduram a partir de um caráter instrumental do saber ensinar, como pode ser observado,

No Brasil, tradicionalmente os currículos de Licenciatura em História surgiram do modelo 3+1, ou seja, três anos destinados às disciplinas de conteúdos históricos e um ano às disciplinas de caráter didático. [...] contribuindo para que a Didática da História fosse vista como uma disciplina de caráter instrumental, cuja função deveria se circunscrever a ensinar e mediar a relação entre a produção histórica e o conteúdo a ser ensinado nas escolas, entre o “saber sábio” e o saber escolar, entre “historiadores profissionais” (pesquisadores) e “professores de História”, geralmente vinculados à educação básica. (AGUIAR, 2015, p. 1)

Mediante o que é afirmado pela autora percebe-se que esse afastamento do “historiador profissional” e o “professor de História” corroborou para essa aproximação do conceito de Didática da História com o âmbito exclusivo do ensinar, negligenciando de certa forma, a outra ponta do processo, o aprender. É necessário compreender que o campo da História deve se ater sim, e deve fazer parte da sua atuação, compreender, organizar e refletir sobre as maneiras pelas quais se estabelece o

ensino de História, mas não findada somente nesse aspecto. Também é preciso analisar os meios pelos quais se aprende História, como essa aprendizagem ocorre e contribui para os *insights* da consciência histórica dos alunos e dos sujeitos inseridos nas sociedades. Seguindo essas premissas que são elaboradas por Rüsen e que a partir desses princípios é que se constitui o campo da Didática da História.

Sendo assim, o presente artigo apresenta uma proposta de diálogo entre a Didática da História, como conceito elaborado por Rüsen e explorado por diversos autores no Brasil, e o uso do Patrimônio Escolar sob a perspectiva da metodologia da Educação Patrimonial como possibilidade de se pensar o ensino de História como um processo de mediação da aprendizagem histórica dos alunos, no ambiente escolar. Pois, entende-se que o aluno, que ganha essa condição ao estar na escola, muitas vezes não se entende como parte integrante do espaço escolar, ou ainda, não compreende a escola como um local em que se resguardam memórias, histórias e trajetórias das pessoas e da comunidade que a cerca. Obviamente, essa visão se constitui por meio de diversos elos, em que a própria instituição não faz esse movimento de autorreconhecimento, o que impede que esse tipo de reflexão alcance as discussões de sala de aula.

A análise proposta se detém as contribuições desses três aspectos – Didática da História, Patrimônio Escolar e Educação Patrimonial – para com os processos de ensino e aprendizagem histórica no âmbito do ensino formal da educação básica. Contudo, essa tomada de reflexão não exclui a possibilidade de se pensar essa relação para outros espaços que ultrapassam os muros da escola. Pretende-se entender que envolver a escola nas práticas das aulas de História, possibilita tanto ao aluno, como ao professor de se reconhecerem como sujeitos históricos e portadores de consciência histórica, *status* esses que se manifestam e atuam em diversos locais do cotidiano, levando em consideração as suas experiências de vida e seus conhecimentos históricos, que ultrapassam o caráter meramente conteudista que se aprende o campo da História, seja no ensino ou na pesquisa.

Dessa forma, o texto se apresenta da seguinte forma: no primeiro momento se discorrerá sobre o conceito da Didática da História, como

ele surge (ou ressurgue) nos debates historiográficos e como ele adentra também as reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História. Em seguida, observar-se-á o local que ocupa a Educação Patrimonial no currículo escolar da História, sua trajetória de inserção dos debates de ensino no Brasil e quais as suas potencialidades. Junto a isso, analisar-se-á o que configura o patrimônio escolar e como pode ser utilizados nas aulas de História. Por fim, entendendo esses três elementos como partes possíveis de análise, método e reflexões das práticas das aulas de História, apresentar-se-á possibilidades de compreender o espaço da sala de aula, neste caso das aulas de História, da educação básica como um local em que constantemente o aluno pode ser estimulado a pensar historicamente, e assim, estimular e reconhecer a sua consciência histórica através da aprendizagem histórica.

2. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: afinal que campo é esse e quais suas contribuições para o ensino de história?

Como brevemente mencionado a Didática da História é um campo ainda forjado a área da educação, devido à construção da ideia de que atua somente no processo de instrumentalização dos professores de História. Essa noção de Didática da História se estabelece assente em um movimento do próprio campo da ciência histórica que para a sua consolidação como tal, passou a relegar a função prática da História, o papel do historiador (pesquisador) se deteve ao método científico, com uma produção voltada para os anseios acadêmicos. Já ao professor de história restou a função de simplificar essa produção para o contexto do ensino escolar, e desenvolver métodos para que essa simplificação se consolidasse de fato.

Para entender afinal o que define o campo e o conceito de Didática da História, esta análise se baseia nas considerações elaboradas por Jörn Rüsen (2006) que defende que esse campo/conceito pertence à ciência histórica, mas que em detrimento dos processos de cientificismo que se perpetuaram durante o século XIX – e que afetaram a História – foi sendo desvinculado do seu próprio domínio de atuação. Ou seja, para Rüsen a Didática da História não surge no âmbito das suas pesquisas, no já século XX, em meados da década de 1970, segundo ele:

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. (Rüsen, 2006, p. 8).

Tendo essa afirmação, percebe-se que a Didática da História era um pressuposto dentro da função do historiador antes das necessidades de construção e afirmação do campo científico, em que a História assumia o papel de produtora de conhecimento que estava intrinsecamente ligada aos fenômenos de ensino e aprendizagem. Era tida como uma área do conhecimento humano que estava ligada aos problemas da humanidade, detinha sua produção aos anseios da sociedade, seja a construção do ideal de cidadania, ou a serviço da construção dos estados nacionais, e até mesmo no Brasil, com a ruptura dos laços luso-brasileiros, a História estava articulada às necessidades de construção da nacionalidade brasileira, assim, o trabalho do historiador era voltado ao que era preciso se aprender, tanto na escola como no cotidiano dos indivíduos – tendo em vista que as instituições escolares não eram popularizadas no século XIX e atendiam um público específico da elite brasileira – e, por conseguinte, ligada ao ensino para tornar efetiva a aprendizagem histórica na vida das pessoas.

Para compreender melhor o que é a Didática da História, Rüsen (2006) com base nas discussões no caso alemão, evidencia quatro pontos que definem esse campo: a metodologia de instrução; as funções e os usos da história na vida pública; o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas; e por fim, a análise da natureza, função e importância da consciência histórica. Em relação a esse último aspecto se destaca, talvez, o “núcleo duro” do que é, e do que se propõe a pesquisar o campo da Didática da História, pois afirma que é a partir da consciência histórica que se dá todas as formas de pensamento histórico, é por meio dela que se dá a apropriação e “experimentação do passado e se o interpreta como história”. E essa experimentação do passado se constituiu a partir das vivências no presente, e que de certa

forma, projetam algo para o futuro. Pode-se dizer que a Didática da História demonstra que o campo da ciência histórica, por mais que se afirme como uma ciência do passado – o que de fato é uma definição correta – não se constitui no passado e não é estudada no passado. Assim, a História deve se apropriar da sua capacidade de se alinhar as três temporalidades, pois assim apresenta-se como uma ferramenta de compreensão da sociedade em detrimento das suas problemáticas do cotidiano. Com isso, o autor defende que é pela consciência histórica que se manifesta o aprendizado histórico, que é um dos objetos de estudos da Didática da História.

No que diz respeito as inferências da Didática da História nas discussões historiográficas no Brasil, destaca-se a amplitude com maior direcionamento para o ensino de História. Suscita a necessidade de se debater o tipo de conhecimento histórico é produzido no ambiente escolar, a fim de se diagnosticar e afirmar que os métodos de ensino não são voltados meramente a transposição didática, mas sim como parte de todo o processo de pensar historicamente, que não se detém aos percursos da escola ou da academia, pois “a base do pensamento histórico [...] antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem” (CERRI, 2001, p. 100), sendo assim é uma atribuição humana.

A partir disso, apresenta-se a Didática da História como uma ciência necessária no processo de análise das formas pelas quais se estabelece a aprendizagem histórica, para que assim se pense formas de estabelecer um ensino de História na escola que tenha uma função social, pois entende o aluno como um sujeito com consciência histórica é capaz de estabelecer relações com o passado, a partir do presente, com projeções para o futuro.

A ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em

consequência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados. (CERRI, 2001, p. 108).

Nessa perspectiva, é importante afirmar que ao passo que se compreende que o saber histórico escolar não está subordinado ao saber histórico acadêmico, não se deve reforçar a ideia de que não pertence ao campo científico da História. A Didática da História como um campo de pesquisa alinha a teoria da História, coloca o professor como pesquisador da sua própria prática para que assim possa compreender como suas aulas contribuem para a aprendizagem histórica dos alunos. Os métodos que o educador desenvolve é uma das potencialidades da Didática da História, mas não é a definição desse conceito em sua totalidade, pois “não é um mero ‘lubrificante’ que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada, e também não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar” (CARDOSO, 2008, p. 158), mas contribui para a análise dos processos de aprendizagem que se constituem nesse espaço, à medida que a escola faz parte do cotidiano e das experimentações sociais de boa parte dos indivíduos.

Dessa forma, reafirma-se que a Didática da História está diretamente relacionada com as práticas históricas da vida cotidiana. Evidenciando que seu objeto de análise são as diversas formas em que se dá a aprendizagem histórica e a constituição dos *insights* da consciência histórica, que permite que os sujeitos consigam dimensionar a História dentro das perspectivas temporais, não restrita somente ao passado. Entendendo que a ciência histórica se constitui como um campo em que o historiador não deve se ater as somente demandas acadêmicas de seus pares, e sim, direcionar seus estudos as necessidades da sociedade em que está inserido, bem como dimensionar o professor de História como “funcionário” da ciência histórica, e os saberes históricos constituídos na escola que se forjam a partir das necessidades e demandas do sistema escolar, também fazem parte do escopo da ciência histórica. E, portanto a Didática da História permeia esses dois aspectos o ensino, a produção do conhecimento erudito, mas principalmente, a forma pela qual os indivíduos se utilizam desses mecanismos no seu cotidiano, e na sua maneira de pensar historicamente.

3. DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DO PATRIMÔNIO ESCOLAR: principais considerações para a aprendizagem histórica

Para compreender o território ocupado atualmente pela Educação Patrimonial no Brasil é necessário analisar um pouco da sua trajetória ao longo do século XX, e mudanças sofridas e a ampliação do seu campo de atuação. As primeiras manifestações de destacar a importância do desenvolvimento de ações educativas para o patrimônio se dão desde o final da década de 1930 com a criação do SPHAN – primeira nomenclatura do que em 1994 passa a ser o IPHAN –. Nesse primeiro momento o olhar vai estar afinado para com a construção de Museus, isso se alinha muito ao ideal de construção de sociedade brasileira que surge com a instauração do Estado Novo, que previa a preservação do patrimônio artístico, arquitetônico e histórico do Brasil (FLORENCIO, 2012). A escola ainda não vai ser uma instituição mediadora da preservação patrimonial, nem tão pouco irá utilizar-se do patrimônio como um recurso do ensino.

Foi a partir da década de 1990 que a escola foi se efetivando como um espaço para o desenvolvimento de projetos e de ações voltadas para a preservação patrimonial. Em 1996 com o lançamento do “Guia Básico de Educação Patrimonial” elaborado pelas autoras Maria Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro, que foi um marco nos avanços das pesquisas e do desenvolvimento de recursos metodológicos para a Educação Patrimonial, se abre a noção de um ensino entrelaçado ao patrimônio de forma curricular. Estabelecendo um comprometimento com as práticas de ensino voltadas para uma aprendizagem significativa, em que o aluno se reconheça no conteúdo estudado através dos bens culturais.

A utilização da Educação Patrimonial como parte integrante das práticas curriculares na disciplina de História, pode proporcionar um caráter de pertencimento dos alunos com os conteúdos históricos estudados, tornado mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa,

distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (PINSKY, 2015, p. 28).

Por outro lado, e importante enfatizar que a Educação Patrimonial pode estabelecer condições para um ensino de História transmissivo e conservador. Segundo Zanon, Magalhães e Branco (2009) podem ser determinadas duas perspectivas de atuação da Educação Patrimonial: uma calcada em um viés tradicional, e outra, que se consolida por uma educação transformadora. A primeira está ligada a uma “visão impositiva, visando atender interesses específicos, caracterizada pela universalização, integralização e unicidade do conhecimento”, e corrobora para a ideia de que patrimônios são as grandes edificações, que remetem a marcos histórico, principalmente de caráter “civilizatório” e progressista inter-relacionado com as primeiras conceituações de patrimônio brasileiro, ainda na primeira metade do século XX. A segunda perspectiva de trabalho com a Educação Patrimonial se constituiu por estar “visando a condição do sujeito autônomo, tendo como característica, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado”, por essa esfera teórica que se condiciona a proposta desse trabalho, pois se alinha as proposições de constituição do papel do professor como mediador para com a aprendizagem histórica dos alunos e pesquisar da sua própria prática para alcançar esses objetivos. Além disso, torna efetivo na prática educativa os pressupostos que são estabelecidos para a sua definição.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural. (IPHAN, 2014).

Dentre as diversas manifestações patrimoniais que são exploradas no campo de atuação da Educação Patrimonial, a necessidade de se trabalhar com o Patrimônio Escolar vem sendo evidenciada em diversos estudos no âmbito da Educação Patrimonial e do Patrimônio Cultural. Essa convergência da área do patrimônio com os arquivos escolares se estabelece devido, principalmente, ao movimento constituído nas últimas décadas em que surgiu o debate sobre a ampliação do conceito de patrimônio para além das edificações históricas, que por via de regra são centralizadoras e excludentes. Com o Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, passam a ser patrimônios do Brasil também os bens culturais de natureza imaterial. Essa medida possibilitou uma ampliação da concepção do que configuram os patrimônios culturais brasileiros. Tendo em vista a importância deste decreto para o campo da História e do Patrimônio, Abreu e Chagas corroboram que,

[...] descortinou-se um panorama que alterou radicalmente a correlação de forças até então vigentes. Se durante décadas predominou um tipo de atuação preservacionista, voltada prioritariamente para o tombamento dos chamados bens de pedra e cal [...], o referido decreto pôs em cena uma antiga preocupação de alguns intelectuais brasileiros [...], de valorizar o tema do intangível, contribuindo social e politicamente para a construção de um acervo amplo e diversificado de expressões culturais. (ABREU; CHAGAS, 2009, p. 13).

Essa amplitude que passa a ser abarcada pelo conceito de Patrimônio Cultural atinge diretamente o olhar que se pode ter sobre a definição de Patrimônio Escolar, que pode ser entendido como

[...] o conjunto de documentos escritos, orais, imagéticos, objetos e práticas intangíveis das instituições escolares, assim considerados pelos atores escolares responsáveis por essa atribuição de valor e construção de significados para tais bens culturais. Importa reconhecer a escola como produtora de patrimônio [...] [ampliando] o conceito de patrimônio para além do que se encontra institucionalizado ou protegido pelas políticas de Tombamento, Registro e Chancela. (ALMEIDA; GIL, 2013, p. 122).

Tendo como ponto de partida a definição proposta pelas autoras, em que se percebe a infinidade de bens produzidos no ambiente esco-

lar, e que retratam diversos aspectos, além da documentação oficial, que compõem a história de uma instituição de ensino, é que se vislumbra a possibilidade de diálogo entre a Educação Patrimonial e a Didática da História no processo de construção de “pontes” entre os conteúdos trabalhados em História e as vivências e experimentações temporais dos educandos. Como já mencionado, a Educação Patrimonial como metodologia aplicável ao ensino regular e, por conseguinte ao ensino de História, se dispõe a ser um recurso que promove a atividade do professor como mediador dos processos de aprendizagem dos seus alunos. E ao se dispor a trabalhar com o patrimônio documental, fotográfico, e principalmente com as memórias da comunidade que constituem a escola, se corrobora para a aproximação do cotidiano do aluno com os conteúdos estudados.

Além disso, a partir do momento que se reafirma escola é o ambiente que proporciona uma formação acadêmica e também humana, em que o aluno vai ali somente para receber conhecimento, mas construir trocas a partir da sua bagagem de vida, e que as histórias ali constituídas também são formas de se produzir e analisar a História daquela localidade e das pessoas, o professor se possibilita a pensar a sua própria prática e (re)descobrir maneiras de mediar e de esboçar caminhos para a efetiva aprendizagem histórica e a proporcionar aos seus alunos pensarem historicamente. Obviamente não é uma tarefa fácil, tendo em vista a forma pela qual se configura as grades curriculares nas escolas, levando em consideração carga horária e número de alunos por turmas. Para o professor de História poder pensar a sua própria prática e observar o desenvolvimento das habilidades e competências de cada aluno, é um processo muito lento e gradual, que demanda muitas horas de trabalho e dedicação. Dessa forma, é que se mostram necessárias as reflexões sobre possibilidades de diálogos de metodologias de ensino com as propostas reflexivas da Didática da História.

O trabalho com os arquivos escolares, de todas as naturezas, contribui para o percurso da aprendizagem histórica no ambiente escolar à medida que demonstra que a História, não é só a dita formal/oficial, ou a História que se aprende na escola através dos livros didáticos. A

História está em todos os lugares, inclusive na escola e nas pessoas que por ela passam. E por meio do desenvolvimento de atividades voltadas para o âmbito da Educação Patrimonial tendo como objeto de análise o patrimônio constitutivo da escola, o professor ainda não está se aproximando da Didática da História, pois como já visto esse campo não se restringe a elaboração de métodos de ensino de História. Entretanto, ao se propor a desenvolver seus recursos a partir desses pressupostos e propor analisar como os alunos estabelecem a suas aprendizagens históricas, e se esses métodos as afetam ou contribuem de alguma forma, nesse momento tem-se a guinada do olhar da sala de aula como um espaço de formação social e que leva em consideração que os processos de aprendizagem não são restritos a ela, e sim a condição humana de experimentação dos saberes para os embates do cotidiano.

4. Considerações finais

Antes de entrar em contato com as discussões acerca da Didática da História como um campo de pesquisa dentro da ciência histórica, a visão predominante se baseia na associação desta como parte da formação pedagógica dos professores de História, restrita ao desenvolvimento de métodos e técnicas para o ensino de História. Observando as contribuições elaboradas a partir dos estudos de Rüsen que se difundiram e se ampliaram através de outros autores, percebe-se as potencialidades de estudos nas áreas do ensino e da aprendizagem histórica. A Didática da História como “uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino” (CERRI, 2010, p. 268), possibilita entender os processos de aprendizagem histórica como focos de pesquisa e produção do conhecimento histórico nos mais diversos níveis.

Entende-se que como um campo que estuda os fenômenos da aprendizagem histórica, independentemente do espaço de sala de aula, mas sim, integrando a esse espaço outros lugares em que os indivíduos experimentam o passado a partir do presente, para as suas necessidades da vida prática e cotidiana, a Didática da História se apresenta como possibilidade de pensar as práticas também de ensino, como o professor estabelece caminhos para os alunos consigo de forma au-

tônoma, constituir sua aprendizagem histórica. Assim, a Didática da História viabiliza a constituição de um diálogo com o patrimônio escolar, para pensar o ensino de História como um campo de pesquisa da aprendizagem histórica, através da metodologia da Educação Patrimonial, à medida que pode trazer uma perspectiva de compreensão dessa perspectiva para além da construção de ferramentas para o ensino de História. Aprofunda a reflexão de como promover uma trajetória, ou ainda, como o aluno constituiu a sua trajetória de aprendizagem, e em nível a escola está inserida nesse processo, seja nas experiências que esse espaço propicia, ou ainda, as memórias que os indivíduos da comunidade têm sobre esse local, e o que ela interfere no sentimento de pertencimento e das suas vidas.

Sendo assim, através das reflexões propostas pela Didática da História é possível perceber o patrimônio escolar não só pela perspectiva da aplicação da metodologia da Educação Patrimonial, mas também sobre entender esse espaço, essas histórias que constituem a escola como parte da análise da aprendizagem histórica e das manifestações da consciência histórica dos indivíduos que se relacionam com a escola. E, por conseguinte, observar as possibilidades de diálogo entre a metodologia da Educação Patrimonial com a Didática da História, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem não se reduz somente as ferramentas elaboradas pelo professor, as reflexões também devem se ater as formas pelas quais os alunos apreendem os conteúdos e como transformam estes em algo significativo para o seu dia-a-dia, e assim como na Didática da História, está voltada para análise dos processos, e não dos produtos findados em si mesmos.

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da História:** uma ciência da aprendizagem histórica? Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2019.

ALMEIDA, Doris B.; GIL, Carmem Z. V. Patrimônio da educação: o ensino e a pesquisa. **Revista Latino-Americana de História.** São Leopoldo. V. 2, n° 6, ago. 2013. PPGH-UNISINOS.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 28, n° 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional** 15(2): p. 264-278, Inverno, 2010.

_____. Os Conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial.** Brasília, DF: 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 23 de out. de 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História Prazerosa e Con-

sequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-36.

RÜSEN, JÖRN. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul, 2006.

ZANON, Elisa Roberta. et al. **Educação Patrimonial:** da teoria à prática. Londrina, Paraná: Editora da UniFil, 2009.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS MUSEUS COMO ESPAÇO EDUCATIVO HISTÓRICO

Lucio Antônio Felipe

Resumo

Nesse artigo apresentamos o desenvolvimento das instituições “museus” e a educação histórica nos museus, utilizando os espaços museais enquanto um agente que possa auxiliar a prática pedagógica do educador e contribua para o apreender histórico dos educandos. Articulado a didática da História, que propõe que o educando se veja no processo histórico, e o museu enquanto um espaço verdadeiramente educacional para além das visitas esporádicas ou práticas turísticas. O museu enquanto participante nesse processo toma forma de documento, sujeito a análises de alunos e professores, e integra a educação histórica por se afastar das tentativas de similitude ao se apresentar como uma fonte de pesquisa/ação de educandos e educadores.

Palavras-Chave: Museus. Ensino de História. Alunos. Professores.

Introdução

A nossa investigação se inicia de forma instigante, no sentido de assumir e pesquisar, já nos indicando que necessitamos fazer a aproximação entre espaços de história nos museus, e ensino de história nas escolas, em especial dos professores do ensino de História. Visto que diversas são as possibilidades que surgem das proposições citadas, e para tanto definimos o que é Museu, quando surgiu e como se dá as escolhas sobre sua museália.

Como também a interação entre a troca de informações/ensino por parte do professor e como se dá a troca do ensino aprendido com o aluno. Nesse sentido, nos aponta Ricardo de Aguiar Pacheco, “XVIII que os estados nacionais passam subvencionar e expor coleções voltadas ao público geral. Atualmente museus são instituições internacionalmente reconhecidas como lugares que ensinam seus visitantes na medida em lhes propõe uma relação com os objetos expostos.” (PACHECO, 2011, p 64, 65).

2. Educação no Museu

No caso da educação em museus, a tarefa do educador estaria alicerçada na ação de, juntamente com os visitantes, fazer perguntas para o objeto, ler o objeto em sua materialidade, (não que o objeto irá responder oralmente, porém responderá num sentido figurado) e, assim, alcançar as respostas que vão compor o saber acerca daquele objeto. O que faz um objeto funcionar como documento é o seu suporte de informações, quando os métodos do historiador o utilizem como sistema documental.

Este seria o método do museu-fórum. Tanto que o objetivo está no que o professor possa desenvolver com suas habilidades, e com isto capacitar o aluno de modo que ele entenda história e pense historicamente. Por tudo que possa perceber quando estiver no museu, e os objetos estejam de maneira a fazê-lo entender o espaço no tempo da localização cultural deste objeto. Vejamos o que nos indica Menezes.

A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas dos argumentos dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais ‘indiciárias’ desses objetos e a informações sobre suas trajetórias. (MENEZES, 1994, p. 39).

Para tanto, é necessário fazer algumas explanações sobre as criações de Museus e como e onde surgiram, e, portanto, como o museu se

constitui como instituição, que não visa lucros, visto que sua atividade fim é estar a serviço da sociedade, como, por exemplo, conservação, pesquisa e exposição do patrimônio tangível e intangível da humanidade e seu meio ambiente para os propósitos da educação.

O patrimônio, termo oriundo do latim, que para os antigos romanos queria dizer, em uma livre tradução: “tudo que pertencia ao pai era para a família”. Porém, para os romanos, tudo que estava sobre a tutela do senhor era considerado patrimônio, diferente da nossa sociedade. Para a nossa sociedade, o significado é com relação a posses, como heranças de imóveis e tantos outros objetos que se considerem significado emocional, e também não com menor importância, temos o patrimônio espiritual, o legado de ensinamentos que ao longo do nosso aprendizado e formação como lição de vida, que recebemos dos nossos familiares.

As mudanças do significado de museu através dos tempos talvez possam ser compreendidas como uma trajetória entre a abertura de coleções privadas à visitação pública ao surgimento dos museus na acepção moderna, como instituições a serviço do público. Concebidos com a função de educar o povo (...). Como em nenhuma outra época, o papel educativo e a relação do museu com a comunidade tornam-se, de fato, questões nucleares do pensamento e de práticas museológicas. (JULLIÃO, 2006, p. 29).

Em geral nos museus, e por sua museália, percebemos que a intenção é educativa. Seja no modo de como representar informações, próprio no modo de organizarem sua mostra para a educação, seja na concepção de construir identidades, com uma educação defendida pelos educadores críticos e pós-críticos.

Nesta maneira de visão pedagógica, o museu é o local onde se realiza a pesquisa sobre o assunto que nele se expõe como o espaço de sensibilização de um público geral ou específico, como, por exemplo, os alunos. Já que concentramos toda a atenção para determinados temas e assuntos, sendo um panorama didático, o museu serve tanto ao ensino dos conteúdos sobre os fatos, e deste modo possibilitando a coleta de informações pontuais, indo em direção para o desenvolvimento das habilidades e da sensibilidade de cada visitante.

Tanto que como citado por Funari e Pelegrini 2011 “Quando se comemorou, se assim podemos dizer, o quinto centenário da chegada de Cabral ao Brasil, em 2000, o jurista Joaquim Falcão constatou, com tristeza, que “patrimônio histórico virou sinônimo de igrejas barrocas, palácios e casas-grandes” (FUNARI E PELEGRINI, 2011, P7). Fato relatado justamente por deixarem de lado outras obras e objetos como o que “(...) implicava que os indígenas, além dos africanos e de tudo que se refere à vida cotidiana, não eram associados, por nós, ao patrimônio. Como consequência, patrimônio histórico parecia ser algo distante, e alheio, velho”. (FUNARI E PELEGRINI, 2011, P7). Deste modo, e sendo assim, seguimos com a igreja sendo a percussora de “juntar” quase todo o tipo de objetos e bens.

A Igreja foi uma das principais acumuladoras de objetos raros tanto na antiguidade tardia dos séculos IV e V, e com mais robustez na Idade Média, devido à difusão do cristianismo. O culto aos santos, deste modo poderia angariar mais fundos para suas obras, vendendo relicários com algum tipo de coisas raras como: pedaços de vestes, dentes, fragmentos de ossos e outros. Diziam que pertenciam a este ou aquele suposto santo, tamanho era o valor de alguns tesouros, que e em muitas vezes financiavam guerras contra adversários do Papa. E sem esquecer a monumentalização das igrejas surgidas em várias partes do mundo. Diante disso, os humanistas, que amavam, e deste modo tinham por hábito colecionar coisas antigas, fazendo comércio com alguns artefatos para exporem e terem mais clientela surge o que conhecemos por antiquários.

Não apenas na cidade de Roma, mas também em toda a Europa, portanto muitos estudiosos afirmam que o patrimônio dos dias atuais, tem como nascedouro: os Antiquários, tanto que se encontra em atividade até os dias hoje. E neste sentido destaco também a colaboração de LEMOS, quando nos aponta que:

Ultimamente, os jornais, as revistas e a própria televisão estão a dar ênfase a um assunto até há pouco sem interesse maior ao povo, que é esse tema ligado às construções antigas e seus pertences, representativos de gerações passadas/ e que, englobadamente, recebem o nome

genérico de “Patrimônio Histórico”, ao qual, as vezes, também é oposta a palavra “Artístico”. Na verdade, essa expressão usual, que é inclusive usada na identificação da Secretária do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, abrange somente um segmento de um acervo maior, que é chamado Patrimônio Cultural de uma nação ou de um povo. (LEMOS, 2006, p. 7).

Vale lembrar que muitas sociedades, ainda não se consideravam já formadas como “Estados”, e como tal, o patrimônio não era público, e sim aristocrático, ou seja, ele era privado. Como, por exemplo, o acervo dos papas, amealhados durante séculos, e hoje expostos no museu do Vaticano. O surgimento dos estados nacionais foi o ponto gerador que estava faltando para a transformação radical no conceito de patrimônio que trabalhei até o momento. Tanto que o melhor exemplo de criação de estado nacional, é o que apresentamos no parágrafo abaixo.

Este marco só se consolidou após a Revolução Francesa de 1789, que se pode ter acesso definitivo as coleções, a mostra passou a ser pública, e nós convidados a visitá-las em diferentes espaços, que poderiam ser uma pequena peça (sala) ou uma construção de algum fidalgo, até mesmo uma capela servia para a mostra dos objetos. Incorporando deste modo a noção de patrimônio inerente em todos os países. Dando a exata organização nos modelos políticos e estéticos, portanto, se fazia a necessidade de introduzir a questão educacional para tirar a maioria da população da ignorância.

O filósofo e historiador Michel Foucault, foi um dos percussores em incentivar as classes da sociedade, em buscar todo o conhecimento. A república trazia igualdade para a cidadania dos adultos, de modo a criar os seus cidadãos. Deste modo atribuía os meios para que fossem compartilhados valores e costumes, além de se comunicarem entre si, estabelecendo o solo, e origem comuns a estes.

E o melhor de tudo, foi o advento da escola, pois aos poucos uma língua nacional se estabeleceu, como, por exemplo, o caso o idioma francês, praticado apenas pela elite o idioma mostrava para os franceses que a origem deles era comum a todos. O estado nacional surge

de um conjunto de cidadãos que compartilharam não só o idioma, mas também a cultura, a origem e o território.

Conforme cita GONÇALVES (2002, p. 25) “o estudo das categorias de pensamento é uma contribuição original da tradição antropológica.”. Pois temos que transitar com análise nos diversos modos sociais e culturais, para percebermos os diversos modos semânticos que a palavra “Patrimônio” assume.

Também não podemos esquecer que para consolidar a atividade são necessários, como pré-requisitos, para que os museus desempenhem seu papel nos dias atuais é a união entre as suas três principais funções, ou seja: preservar, pesquisar e difundir conhecimento. De modo que as três tarefas têm o mesmo valor e importância, sendo cada uma delas uma condição para as duas outras a serem desenvolvidas.

3. A pesquisa nos museus

Sem pesquisa no campo do Museu, a função de coleta, registro e preservação seria incompleta e frequentemente impossível. Nem haveria qualquer conhecimento a ser difundido para o público. Na melhor das hipóteses, o museu seria uma coleção de objetos talvez registrados, conservados e restaurados, mas não mais do que isso. Como bem nos apresenta Horta (2011, p. 271), A ideia de “progresso” aliada a tudo o que é recente e novo joga para os sótãos ou para os museus tudo o que é obsoleto, e na linguagem popular a expressão “coisa de museu” refere-se ao que não tem mais sentido ou função no meio social.

É importante lembrar que as ações educativas nos museus acontecem desde a criação dos primeiros museus no Brasil. Não podemos definir um marco zero para educação museal. Entretanto, existem algumas iniciativas de forma mais sistematizadas que ocorrem na primeira metade do século XX como Serviço de Assistência ao Ensino no Museu Nacional e as ações educativas do Museu Histórico Nacional. Deste modo tanto num contexto mundial como nacional. As discussões se apresentam, justamente para contribuir em benefício de todos.

Até porque é nítido que nunca houve um movimento que interligasse estes interesses, e deste modo gestar um único Patrimônio globalizado, mas é pertinente falar que de um modo geral, que foram várias relações de fatos e colecionadores, como, por exemplo, os antiquários colecionadores, os gabinetes de curiosidades, também os vários museus sobre história, arqueologia, antropologia, galerias de arte, pinacotecas e tantas outras. E. para corroborar com analisado sobre os museus no Brasil, trago uma citação de Mathias 2011.

Influenciado por Ranke e pela escola metódica francesa, e sob o auspício do imperador d. Pedro II, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu na década de 1850 a sua *História geral do Brasil*, tendo como orientação geral o texto do alemão Karl Von Martius intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, de 1847. Lançava-se, então, o texto fundador da identidade brasileira e dos rumos a serem seguidos pela nação. (MATHIAS, 2011, p. 43).

A linha principal ao longo do tempo é conservar os artefatos de algum momento do passado, para os estudiosos de outros tempos presente. Conforme nos indica Matos,

se estabelece a partir do agrupamento de atividades educativas tão diferentes, com propostas tão diversas, encarando-as como se todas partilhassem de uma característica comum, qual seja a falta de estruturação e sistematização. Dado o seu grau de complexidade educativa, o museu não figura nessa lista de atividades não-formais, e, talvez, por isso mesmo, e pela escassez de pessoal qualificado, como os educadores de museus, difunde-se a idéia de que a educação que lá se desenvolve tem um grau mais baixo de organização e elaboração do que a escola, por exemplo. (MATOS, 2013, p. 99).

Esta forma agrega a tendência pedagógica, o que impregnada neste método é a participação dos visitantes na construção do conhecimento. Segue o diálogo de Matos onde ele aponta que,

(...) não há problema em um museu ser constituído a partir de uma determinada memória. A questão está em não se problematizar os motivos que levaram à constituição deste acervo memorial, que perpassam toda uma discussão sobre memória e história. (...) além do que ele

se constitui pelas demandas do presente e não do passado. Detectar a museologia, o fazer-se o museu, é um passo que encaminha o visitante para o ato de decifrar os códigos presentes na exposição, cuja seleção partiu de um sujeito, neste caso, o curador. (MATOS, 2013, p. 103).

Visto que nenhum país não pode ter a pretensão de dizer que possui na íntegra seu Patrimônio. Porque em todo acervo sempre haverá falhas por diversos motivos, que vão do cuidado com o objeto, pessoal especializado para trabalhar nos espaços museológicos e administração com ótimas políticas públicas.

Porém no Brasil, diferentemente da Europa e outras partes do mundo, é uma modalidade nova (em relação ao interesse do governo brasileiro) a preservação com o aval do governo, tanto que um dos primeiros a tomar este cuidado foi o Conde de Galveias que, em 1742, enviou carta ao governador do Pernambuco. Na carta foi relatada sua tristeza em relação às obras que estariam sendo feitas no palácio das duas torres, construído pelo conde de Nassau. Para Galveias, deveria ser mantida a obra holandesa, mas ao contrário foi transformado em quartel militar. Neste caso específico bem lembrado por Horta,

A metodologia específica da educação patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou um conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural. (HORTA, 1999, p. 6).

Diante do exposto, o museu deve propiciar ao visitante uma perspectiva de aprendizagem na qual ele seja estudado como documento, rejeitando qualquer tentativa de similitude da realidade por uma única vertente analítica. Ainda que, como documento, tanto o museu, como qualquer outra fonte documental, revelem um ponto de vista muito específico, a prática educativa desenvolvida no espaço museal deve abrir a oportunidade para a reflexão crítica a partir da temática.

Já que, mais que representações de trajetórias pessoais, os objetos funcionam como vetores de construção da subjetividade. As fontes não

são provas do passado, mas sim vestígios. Nelas o historiador identifica evidências sobre o passado, faz inferências e levanta hipóteses. Outro fato relevante que devemos questionar é como alguns objetos são expostos, e, segundo Lemos, mais uma vez nos traz uma ótima descrição,

Assim, um objeto isolado de seu contexto deve ser entendido como um fragmento, ou um segmento, de uma ampla urdidura, de dependências e entrelaçamentos de necessidades e interesses satisfeitos dentro das possibilidades locais da sociedade a que ele pertence ou pertenceu. (...) que isolando objetos diversificados, nada elucidam e mais nos constroem com sua inutilidade. (LEMOS, 2006, p. 11-12).

A necessidade desse caráter sobre o questionamento das fontes por meio das perguntas apresentadas anteriormente, tanto os professores quanto os alunos estão fazendo inferência. Em especial quando a exposição está mal direcionada, e deste modo deixando o público alvo sem entender a mostra. Tanto como apontado a seguir por Menezes

A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas dos argumentos dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais ‘indiciárias’ desses objetos e a informações sobre suas trajetórias. (MENEZES, 1994, p. 39).

A nossa intenção é desmistificar a diferença do ver ou só ouvir e não ver. Nele, abordar este assunto com os professores, como prática social interdisciplinar, pois entendemos que todas as disciplinas do currículo escolar estão aptas a apresentar e falar de museus. Para corroborar com o que escrevemos, trazemos uma citação de Sandra C. A. Pelegrini. Diz ela:

objetivo da interdisciplinaridade centra-se na tentativa de superar a excessiva fragmentação e linearidade dos currículos escolares. A transversalidade, alcançados por meio de projetos temáticos, (...) A integração de diversos conhecimentos visando à análise dos bens cul-

turais implica explicações múltiplas sobre o sentido do passado e da memória. (...) Em outras palavras, a educação patrimonial foi admitida como uma estratégia fundamental (...) aos bens culturais (PELEGRINI, 2009, p. 36).

A afirmação que faz Pelegrini é o que estamos querendo demonstrar neste projeto, pois é nosso entendimento também, que devemos preservar nossa história, pois ela também é contada nos museus, por todas as obras que constitui os acervos museológicos. O fato é que não precisamos polemizar algumas questões, como quando olhamos em volta e percebemos tantas obras belas juntas, são nus, estatuas com genitálias a mostra ou o tamanho do quadro ou a forma da peça.

A verdade é que não se sabe por onde começar a visitar. Estes questionamentos se tornarão frequentes nesse local, pois escolher a atmosfera do museu pode envolver perguntas que irá descortinar saberes muitas vezes inexplorado pelo ensino de história, embora o museu e a história andem paralelos.

Os museus preservam a propriedade cultural mundial e interpretam-na ao público. (...) Faz parte do patrimônio natural e cultural mundial. (...) Muitas vezes, o bem cultural providencia também a referência primária em vários temas da área, tais como arqueologia e ciências naturais, e por isso representa uma contribuição importante para o conhecimento. É também, um componente significativo na definição da identidade cultural, a nível nacional e internacional.(LEWIS, 2004, p. 1).

É necessário utilizar diferentes fontes e recursos para que se possa conduzir o conhecimento, porque quando valorizada a pluralidade cultural, temos a certeza da interligação entre ensino e saberes históricos da vida cotidiana. É condição humana pedir inclusão ao que está relacionado aos processos do reconhecimento e do pertencimento.

Sem esquecer que preservar traz um significado que abrange conservar, livrar, defender e resguardar. Tais providências incidem sobre uma amostragem de elementos e objetos com as características de uma sociedade.

Segundo Braga, o documento elaborado na Mesa Redonda de Santiago, no Chile, em 1972, indicou a necessidade de setores educativos dentro dos museus para mediação, com escolas para mostrarem programas de dinamização do acervo e educação integral do homem. Esse documento veio confirmar discussões que já estavam sendo feitas desde a década de 1950, como, por exemplo, a realização do seminário *A função Educativa dos Museus*, promovida pela UNESCO, no Rio de Janeiro, em 1958.

Após a realização desse seminário, o então presidente do Conselho Internacional de Museus (ICOM), Georges-Herivriére, elaborou diagnóstico em que apontou, entre outras coisas, a crescente importância da educação nos museus e, inclusive, defendeu a elaboração de exposições que fossem de assimilação simples para todos.

Nesse sentido, a Mesa de Santiago não é o marco zero para as discussões da educação museal. No entanto, foi o que trouxe outras discussões para a criação de um Programa Nacional de Educação Museal, conhecido como (PNEM) dentro do IBRAM, e suas bases lançadas na cidade de Petrópolis em 2010.

Partimos da constatação de que a museologia contemporânea, indica um modelo de museu que na sua interação traz uma reflexão sobre a narrativa e que possibilita maneiras em nossa forma de pensar e agir. Essa forma de ver o museu foi chamada de museu fórum, onde questões inquietantes emergem das narrativas propostas com as coleções dessas instituições. Dito isso, é preciso voltar um pouco na história para ponderarmos como foi o modelo basilar para o Museu Fórum.

Segue o autor no seu relato, ao assumir seu papel educativo, os museus marcam sua especificidade e ampliam ações que fortalecem o uso educativo de suas exposições; propõe relações com a comunidade e com as escolas, dinamizando e publicando suas exposições. Os museus são cada vez mais procurados por professores, que ampliam suas estratégias didáticas para ensinar os conteúdos escolares. Tanto que alguns museus se equiparam para receber essa demanda criando seto-

res educativos com equipes para atender aos professores e estudantes e elaboram materiais didáticos que servem de suporte para uso pedagógico dos museus.

Nessa perspectiva, os museus incluem atividades educativas como uma política interna tão importante como a aquisição de coleções, preservação, montagens de exposições, pesquisa, entre outras funções dessas instituições. Mas é preciso que fique claro que os museus são instituições culturais e promovem a educação pela via da cultura, proporcionando o encantamento, entretenimento, a provocação e o diálogo. Lembra que o museu estabelece relações com as escolas, mas os códigos de uma instituição e da outra são diferentes. Com isso é preciso observar que a se faz a necessidade da desescolarização dos museus, uma vez que essas instituições se situam no campo da educação não escolar.

Outro ponto é a utilização da didática da História articulada a esse espaço, propondo que os educandos se vejam enquanto agentes do processo histórico nesse espaço educativo não escolar. Para Cardoso (2008), a didática da História no Brasil é frequentemente entendida como sendo um tema subordinado à área da educação. Podemos dizer que o problema não está na forma do ensino, que perpassa da escola até a academia, onde a mesma é considerada como um polo produtor de pesquisa e o professor um receptor das pesquisas acadêmicas. Assim, precisamos compreender que a historiografia escolar é independente do meio acadêmico. E o que for produzido de compreensões junto aos educandos nos espaços museais será único naquele momento e naquela turma, produzindo seus próprios saberes, e conseqüentemente a própria historiografia.

Concordamos com Cerri (2010), a didática da história enquanto fenômeno histórico permite ao aluno entender o ensino de história e a historiografia narrada no tempo presente e que essa percepção de temporalidade permite ter de consciência de si mesmo. Segundo Cardoso (2008), precisamos sair da esfera da educação histórica puramente voltada a pesquisa pedagógica e assumir a didática da história para desenvolver a competência interpretativa.

4. Didática da história e suas possibilidades

Desse modo nos afastaremos dessa história que precisa de malarbarismos para ser compreendida e nos aproximaremos de uma história em que os educandos possam se compreender nela e desenvolver a capacidade interpretativa do processo histórico. Configurando, de acordo com Rüsen (2006), uma ciência do aprendizado histórico é uma ferramenta precisa no processo de elucidação de nossa conscientização humana e um como seres pensantes e atuantes em nossas vidas e na sociedade.

Também enfatizamos que com uma política educacional e cultural responsável, é possível retirar a pecha de “coisas velhas” e dar a devida atenção para a quantidade de material valioso para o ensino, e o espaço onde se encontra as exposições, já que, de fato, na maioria das vezes são construções com muitas décadas, que embelezam parte da cidade. É no século XVIII que os estados nacionais passam subvencionar e expor coleções voltadas ao público em geral. Atualmente museus são instituições internacionalmente reconhecidas como lugares que ensinam seus visitantes na medida em lhes propõe uma relação com os objetos expostos.

Seguindo a linha das coleções de mostras, é necessário trazer para a discussão, onde e como se deu um dos primeiros espaços a usar seus objetos como mostra: citamos a autora Janice Machado Salomão Hias:

O primeiro museu público europeu que se tem notícia é o ASHMOLEAN MUSEUM, de Oxford, na Inglaterra. Sua inauguração data de 1683, por conta de uma doação de John Tradeskin a Elias Ashmole, (...) que este a transformasse em um museu da Universidade de Oxford. Mesmo assim, o acesso a este espaço museológico continuou bastante restrito, pois somente especialistas e estudantes universitários podiam visitá-lo. Mas antes mesmo desta data, havia algumas galerias de palácios reais que eram abertas á visitação. Era o caso, por exemplo, da galeria de Apolo, no Palácio do Louvre, em Paris, aberta desde 1681 a visitas de artistas e estudantes. (HIAS, 2007, p.13).

Portanto, nesta época, como citado no parágrafo acima, já se ousava permitir a visitação para estudantes, desta maneira prova que levar

os alunos para os museus é uma maneira de dinamizar o ensinamento no espaço com a gama perfeita de material para uma excelente aula, e ao mesmo tempo de memória afetiva de pertencimento. Contudo fazemos uma ressalva: a visitação era específica para artista e estudantes, devido ao alto índice de analfabetos na Europa, nos séculos, XVIII e XIX.

Dentro desse processo, acredita-se que a operação museológica rouba pedaços do mundo, prende-os nas vitrines e deixa-os morrer, para prometer-lhes vida eterna nos templos do chamado patrimônio histórico. E diante de tudo o que observamos até o momento e dialogando com alguns autores, nos questionamos o porquê preservar? De fato, o modo seria garantir a compreensão de nossa memória social, e preservar o que tiver um caráter significativo dentro deste universo de elementos que compõem o Patrimônio Cultural.

Braga ao citar Régis Ramos (2004), sugere que as operações museológicas sejam reveladas a estudantes e professores, visto que é importante que saibam os caminhos percorridos pelo objeto até as galerias do museu e quais as estratégias discursivas estão propostas em suas exposições, seja de caráter permanente ou temporário. É fundamental que seja revelada a esses visitantes, em especial, a história do prédio que abriga o museu e a história da constituição de seu acervo.

5. Considerações finais

O desafio dos museus será estabelecer um diálogo positivo com a escola no sentido de estimular experiências significativas para professores e estudantes, fazendo relação às três demandas, que são elas: de pré-visita, visita e pós-visita, para que se tenha o retorno entre docentes e os projetos educativos dos museus. Mas na verdade muitos querem é o coro produtivo, ao fazerem as mostras para um maior número de escolas em menor tempo, o que garante o público e, portanto, mais recursos.

Porém, muitas vezes não consegue permanecer com o quadro de educadores e a rotatividade da equipe, prejudicando a conversa com professores, para além do tempo quando se realizou a visita. A equipe

quando é mantida, consolida os quadros formados no próprio museu, de modo satisfatória de experiência no projeto educativo, não perdendo tempo e gastos na formação e a própria preparação para o trabalho de recepção de públicos escolares.

Deste modo, entendemos que o escrito no parágrafo anterior que o museu opera a partir da dialética entre o visível e o invisível, o tangível e o intangível, e nesse sentido assume um caráter de experiência sensível e o sujeito visitante também se sente parte do museu, no comportamento de que o sentimos em nossas emoções. Ao mesmo atravessamos o museu quando constituímos itinerários, lembramos, comentamos ou simplesmente silenciemos. A experiência é essencialmente imaterial, e, portanto, usamos os sentidos humanos, entendemos que somos tomados pela exposição do museu, pois dentro do ambiente museal somos sujeitos que, percorremos um trajeto em relação com objetos, iluminação, espaços vazios que estão à espera de objetos para a mostra e, com outros visitantes no museu.

E dessa maneira defendemos a utilização da didática da história nos museus, justamente para enfatizar o caráter de sujeitos dos educandos e de documento daquilo exposto e da própria instituição museal. Assim, nesta perspectiva da didática da história os alunos constroem experiências, não vivenciam acontecimentos do passado, pois estes são imutáveis, mas só através da aprendizagem compreende o passado e entende o futuro, neste sentido, o papel do professor de ensino de história é fundamental para a formação da aprendizagem histórica e a didática da História proposta por Jorn Rüsen se torna fundamental. Diante do exposto entendo que todos os textos apresentados pela professora Julia, juntamente com os seminários feitos nos encontros semanais, traduz o que pretendo apresentar no meu projeto inicial para a qualificação.

Tanto que ao final e após a pesquisa aplicada nas escolas a serem escolhidas, deste modo e com todos os dados elaborados na pesquisa, terem uma base de dados suficientes para montar uma ferramenta que gerencie todos os espaços museológicos do município. Deste modo todos interligados, poderão ser acessados e mostrar as diversas atividades, assim como horários e dias de funcionamento.

Referências

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da história.** Revista Brasileira da História. São Paulo, v. 28, n^o 55, P. 153- 170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática.** Revista de História Regional 15 (2):264-278, inverno, 2010.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O espírito e a matéria: o patrimônio enquantom categoria de pensamento. In: **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio.** Riode Janeiro, 2007, p. 107-116.

HIAS, Janice Machado Salomão. **EDUCAÇÃO EM MUSEUS** (Contribuição para o ensino de história nos museus) Monografia, Novembro de 2007 - FURG, Rio Grande, RS.

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

HORTA, Maria de Lourdes P. Educação patrimonial. In: BATTISTELLA, Alessandro. (org.). **Patrimônio, memória e poder: reflexões sobre o patrimônio histórico-cultural de Passo Fundo (RS).** Passo Fundo: Méritos, 2011.

RÜSEN, Jorn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Revista Práxis Educativa. PG, PR, v.1, n^o 2, p.07-16. Jul.- dez., 2006.

JULIÃO, Letícia. **Apontamentos sobre a história do museu.** In: CADERNO de diretrizes museológicas. Brasília: IPHAN, 2006. pp. 19-32. p. 29.

LEMONS, Carlos A.C. **O QUE É PATRIMÔNIO HISTÓRICO.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEWIS, Geoffrey. **O papel dos Museus e o código de ética**. In: ICOM/UNESCO. Como gerir um museu: um guia. Paris/FR: ICOM/Unesco, 2004. pp. 1-16. Disponível em: 04/05/2019.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmes, 2011, **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. Revista Unisinos v.15, n. 1, pp. 40-49, jan/abr 2011

MATOS, Isla Andrade Pereira de: **Educação museal: o caráter pedagógico do museu na Construção do conhecimento**, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2014.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista, São Paulo, nova série v. 2, p. 9-42, jan/dez 1994.

PACHECO, Ricardo de Aguiar, **O Museu Na Sala De Aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus Florianópolis**, v. 4, n. 2, pp. 63 – 81 jul./dez. 2012.

PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS PELO ENSINO

Matheus Balbueno

Resumo

O texto apresenta algumas considerações teóricas iniciais sobre os conceitos de patrimônio, patrimônio cultural, bens culturais, Educação Patrimonial e os que envolvem a Didática da História. Nessa linha, indica-se um caminho fundamentado para que seja possível concluir algumas aproximações possíveis entre essas áreas por meio do ensino de História. Assim, preza-se aqui por um diálogo preliminar entre o caráter preservacionista e pedagógico do patrimônio para que os bens culturais venham a ser inseridos no ensino de História validados pela metodologia da Educação Patrimonial. Em seguida, intenciona-se propor uma interface entre essa possibilidade de meio para os processos de ensino e de aprendizagem e a Didática da História na figura do entendimento sobre um aprendizado histórico significativo que contribua positivamente com a manifestação das competências da consciência histórica. Enfim, pensa-se que essa dinâmica pode contribuir para a compreensão da pesquisa didático-histórica e sua área de atuação, da mesma forma que oferece, de acordo com a fundamentação básica da Didática da História, uma função social para a disciplina e, por conseguinte, para seu ensino.

Palavra-chave: Patrimônio. Educação Patrimonial. Didática da História.

Introdução

O presente texto tem por objetivo estabelecer uma breve relação de diálogo possível entre a Educação Patrimonial e o campo da Didática da História por meio do ensino de História a partir de bens culturais. Dessa forma, passa-se a organizar algumas sínteses sobre os elementos envolvidos nessa discussão: Patrimônio, Educação Patrimonial e Didática da História. Assim, apresentando-as a fim de fundamentação e de compreensão dos conceitos a serem trabalhados, estabelece-se um caminho para que seja possível identificar ações no ensino de História que proporcionem aproximações entre esses pontos de interesse.

Diante disso, ressalta-se que esse objetivo é desenvolvido ao longo da disciplina “Didática da História”, no Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pois parte-se de um projeto de pesquisa inicial que intenta propor atividades que articulem o ensino de História e a Educação Patrimonial no município do Rio Grande (RS) até chegar às contribuições conceituais oferecidas pela disciplina. O próprio entendimento preliminar da Didática da História, afastando-se da definição de conjunto de técnicas e métodos para o ensino e aproximando-se de uma teoria da aprendizagem histórica (CERRI, 2010), foi uma construção preambular necessária para que fosse possível elaborar esse texto.

Logo, é no âmbito dessa aprendizagem histórica que as aproximações aqui intencionadas passam a ser mais facilmente percebidas. A incipiente temática geral trabalhada, ensino de História e Educação Patrimonial, é atual e necessária, pois sabe-se que “[...] a Educação Patrimonial é um tema em voga” e que “independentemente da atuação da escola, a sociedade vem desenvolvendo uma concepção própria de patrimônio [...]” (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009, p. 49-50). Então, pode-se entender essa atuação da escola como mais um elemento a compor a organização da aprendizagem histórica, nesse caso pelo patrimônio no ensino de História, para que se chegue aos *insights* do conhecimento histórico.

Portanto, afinando-se às ideias de Rüsen (2006), o patrimônio passa a ser um dos pontos para direcionar os estudos do campo da ciência

histórica às necessidades da sociedade em que está inserido tendo em vista a demanda do “[...] desenvolvimento de atividades que contribuam para se difundir, sobretudo junto às crianças e jovens, uma ‘consciência preservacionista’, o que pressupõe [...] não apenas a transmissão de conhecimentos, como o estímulo à curiosidade, à criatividade e ao prazer” (LONDRES, 2012, p. 21). Enfim, nota-se que a real percepção da não transmissão de conhecimentos e do oferecimento de estímulos dialoga com a ideia de que “[...] a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação” (RÜSEN, 2006, p. 16). A intencionalidade da “consciência preservacionista” associa-se às principais fundamentações e à constituição da Didática da História, destacando a relação intrínseca da manifestação do aprendizado histórico pela consciência histórica.

2. PATRIMÔNIO: algumas ponderações conceituais

A conceituação tradicional e dicionarizada da palavra patrimônio está ligada à ideia de propriedade, isto é, elemento que pertence a algo ou a alguém. Inicialmente, o patrimônio relaciona-se à identificação da posse e, por conseguinte, da sua preservação e seu legado. Esse pensamento preservacionista remonta ao período do Renascimento, ao passo que Choay (2001) aponta o desenvolvimento do termo patrimônio para dar significado aos pertences do povo que representam sua memória e sua história, a partir da Revolução Francesa (1789), no contexto da apropriação dos bens do primeiro estado (clero) e do segundo estado (nobreza) pela nação francesa. A partir disso, cresce o sentimento e a prática da preservação fundamentados em pilares diversos. Sobre a trajetória do termo patrimônio, destaca-se a síntese de Cecília Londres

O termo patrimônio, de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar, e, por extensão, vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito da família, como também dos grupos sociais, dos Estados nacionais e mesmo da humanidade. A ideia de transmissão ao longo do tempo é, portanto, constitutiva da noção de patrimônio. (LONDRES, 2012, p. 14).

Desse modo, percebe-se que inicialmente o patrimônio está ligado à permanência e à transmissão de legados ao longo do tempo, seja sob uma ótica reduzida (família) ou ampliada (humanidade). No Brasil, essa perspectiva mais abrangente sobre o patrimônio passa a integrar o debate público e ser considerada na área política apenas a partir da década de 1920, sendo a elevação de Ouro Preto à categoria de monumento nacional em 12 de julho de 1933 uma das marcas iniciais desse processo. O Estado só passa a agir diretamente na preservação dos “tesouros da nação” a partir de meados da década de 1930, já sob a gestão de Gustavo Capanema no então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (FONSECA, 2009).

Ainda de acordo com Fonseca (2009), o modernista Mário de Andrade chega a elaborar um anteprojeto para criação de um serviço federal de proteção ao patrimônio a pedido do ministro Capanema em 1936, mas não é contemplado pelo governo federal. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), todavia, inicia provisoriamente seu funcionamento em 1936, sob a coordenação de Rodrigo Melo Franco de Andrade e dos intelectuais que inicialmente trouxeram a temática ao debate, passando a integrar o ministério no começo de 1937. Já sob o regime do Estado Novo, é promulgado o decreto-lei nº 25/1937 que cria o Sphan e regulamenta o instituto do tombamento. Mesmo assim, a noção de patrimônio do decreto-lei (mais monumentalista e pragmática) aproxima-se do ideal da ditadura varguista e difere do que havia sido proposto por Mário de Andrade no anteprojeto (avanzado para a época, contemplando manifestações eruditas e populares).

Sendo assim, não chega a causar espanto que, ainda hoje, o patrimônio seja recorrentemente associado ao que é antigo e que, por isso, venha se investindo na “desnaturalização do patrimônio” (OLIVEIRA, 2009). Esse processo parte das bases do processo educacional, isto é, a formação de professores, e chega à comunidade por meio das instituições escolares. Nesse momento, vale destacar que o caráter pedagógico do patrimônio já está inserido no debate público há algum tempo, pois o anteprojeto de Mário de Andrade já previa que o patrimônio não está ligado única e exclusivamente à preservação, mas também ao ensino (FLORENCIO, 2012). Então, propõe-se a mediação entre os aspectos

preservacionistas e educativos do patrimônio por meio de sua conexão com o ensino de História, atrelado aqui à concepção da “desnaturalização” a fim de que se chegue a uma ideia de patrimônio cultural.

A “desnaturalização” do patrimônio é necessária para que se evite contribuir com a continuidade da ideia de que apenas o tangível, institucional e antigo configura-se como um bem patrimonial. Nessa perspectiva, vai-se ao encontro do colocado por Gil e Almeida (2013, p. 133): “se por muito tempo o conceito de patrimônio ficou restrito aos bens materiais, especialmente o arquitetônico, [...] hoje essa noção se amplia para abranger o patrimônio cultural, que engloba aspectos históricos, mas também ecológicos, artísticos e científicos”. Nesse sentido, chega-se a essa perspectiva que entende o patrimônio cultural como “[...] o conjunto de bens materiais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e nas manifestações populares por representarem heranças técnicas, estéticas e culturais de diferentes épocas e gerações” (ROSSI, 2009, p. 9). A partir dessa estruturação de conceitos, torna-se possível verificar que o patrimônio cultural é um importante elemento constitutivo da identidade e pode vir a ser um grande aliado do ensino de História, pois acaba sendo um meio singular de entendimento do passado e do presente, além das mudanças e das permanências no espaço e no tempo.

3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: uma proposta metodológica

O trabalho realizado com o patrimônio, especialmente na área do ensino e – nesse caso – do ensino de História, parte de fundamentações teóricas importantes que contribuam para o desenvolvimento da noção de patrimônio cultural, ou seja, uma perspectiva mais abrangente para seu significado. Com isso, os antigos “tesouros da nação”, “monumentos” ou até mesmo “bens patrimoniais” podem passar a ser vistos como “bens culturais”, definidos por Grunberg (2000, p. 162) como “[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico”. Dessa forma, a proposta metodológica da Educação Patrimonial a ser inserida aqui se relaciona diretamente com essa concepção de patrimô-

nio que não dá conta apenas do edificado, mas também das diferentes formas de expressão e dos múltiplos sentidos e significados culturais que podem ser atribuídos às demais manifestações.

A relação entre o patrimônio e o ensino se faz presente, então, no desenvolvimento da metodologia específica da Educação Patrimonial que versa sobre a utilização dos bens culturais como recursos educacionais (GRUNBERG, 2000). Nesse sentido, Florêncio (2012), a partir de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), indica que a utilização da nomenclatura Educação Patrimonial no Brasil remonta à década de 1980, inspirando-se no trabalho inglês denominado *Heritage Education*; entretanto, ainda ligada aos museus e aos monumentos históricos com fins educacionais. Maria Ângela Salvadori amplia o sentido do termo afirmando que:

Hoje, porém, ele é usado para um processo ainda mais amplo de valorização e preservação de bens materiais ou imateriais que ajudam a compreender melhor tanto o estilo de vida daquele que o produziram quanto o nosso próprio. Nesse sentido, a educação patrimonial envolve de modo evidente o ensino de história enquanto entendimento de mudanças espaço-temporais, reconhecimento de permanências e embate entre diferentes sujeitos e grupos em torno de suas propostas políticas, simbolizadas pelos bens que procuram preservar/destruir (SALVADORI, 2008, p. 37).

A partir disso, o ensino de História passa a se valer dos bens culturais como fonte primária lembrando imediatamente do caráter educativo do patrimônio. Assim, oferta-se possibilidade de uma constituição de relação com o passado a partir do presente, isto é, dos elementos vivos dos bens culturais. Aproxima-se da ideia de que esse aprendizado histórico, também no meio formal de ensino, pode contribuir para a manifestação da consciência histórica – intrínseca à natureza humana – ligada às experimentações da vida (CERRI, 2001). A Educação Patrimonial contribui com a proposta metodológica para o alcance desses objetivos.

O caráter preservacionista do patrimônio também é percebido na apropriação dos bens culturais pelo ensino, pois, conforme Horta,

Grunberg e Monteiro (1999, p. 6), “o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania”. O “interesse público”, uma das bases da preservação do patrimônio (LONDRES, 2012), é complexo e múltiplo, permeado de valores distintos nas comunidades. As práticas relacionando o ensino de História aos bens culturais com a Educação Patrimonial passam a ser mais uma forma de reafirmação das identidades singulares e de aceitação e incentivo à expressão plural da diversidade.

Diante disso, entende-se a Educação Patrimonial como uma proposta metodológica específica, mas também como um processo contínuo na conscientização daqueles que dela se utilizam para alcançar determinados objetivos, tornando-se “[...] conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2012, p. 24). Articula-se, aqui, com a ideia proposta por Cerri (2010) de estruturação de identidades razoáveis e de rechaço de identidades não razoáveis, a fim de que os sujeitos históricos assim se percebam e atuem, individual e coletivamente, como agentes históricos conscientes da importância do entendimento do patrimônio cultural.

Na visão mais prática da Educação Patrimonial, compreende-se sua estruturação como uma proposta metodológica a partir de sua implementação por meio de etapas fundamentais que sistematizam o desenvolvimento da ação educativa. O “Guia Básico de Educação Patrimonial”, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, proposto por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), demonstra essas etapas como “observação”, “registro”, “exploração” e “apropriação”. Como ponto de partida, há a “observação”, pensada a partir de experimentações sensoriais do bem cultural que estimulem sua identificação. Em seguida – e nem de longe apartada da primeira etapa – há o “registro”, momento da descrição que direciona-se à análise, podendo utilizar fotografias, desenhos, ilustrações, produção cartográfica etc. A partir disso, propõe-se a “exploração” em que passa-se a historicizar o bem

cultural e a conhecê-lo além do que a simples observação permite, por meio de possibilidades como pesquisas em bibliotecas, em registros, *online* e também com entrevistas. Por último – e em total oposição ao “menos importante” – espera-se que aconteça a etapa da “apropriação”. Coloca-se assim, pois a apropriação de um bem cultural não pode ser imposta, mas sim ser um resultado consequente do longo trabalho desenvolvido com a Educação Patrimonial.

Por fim, vale destacar que, embora fundamentado nessa metodologia bem definida, não há pretensões de impor uma visão “etapista” do processo educativo tal qual uma receita a ser seguida e que sempre renda os mesmos resultados positivos a todos que a colocarem em prática. Esse desenvolvimento por meio de etapas metodológicas estruturadas previamente liga-se ao necessário planejamento das aulas com a noção de que os planos não são diretrizes rígidas e inflexíveis, mas sim a base essencial para o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, a ação mediadora dos agentes históricos envolvidos no desenvolvimento da Educação Patrimonial é o ponto fulcral de todo esse processo e não está condicionada de qualquer maneira ao mero cumprimento e réplica de etapas.

4. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: possibilidades de estudo e de ação

A conceituação expressa, simples e objetiva de Didática da História não é uma tarefa fácil, pois algo tão modesto não daria conta da complexidade dos elementos envolvidos nesse cenário. Sobre a Didática da História, Rösen (2006, p. 16) coloca que “seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica.” Percebe-se que, mesmo limitando o escopo em “investigar o aprendizado histórico” faz-se necessário entender também esse conceito de “aprendizado histórico” que viria a depender de outro ainda mais abrangente (consciência histórica). Logo, a intencionalidade da Didática da História relaciona-se diretamente com a consciência histórica e, mais especificamente, com suas manifestações e desdobramentos, tais como o aprendizado histórico e a cultura histórica.

O alcance da conceituação da Didática da História gera, inclusive, debate sobre como categorizá-la dentro dos pressupostos acadêmicos: disciplina, sub-disciplina, área, subárea, campo? Ou ainda: é independente, ligada à História, ligada à Educação, ligada a ambas? De qualquer forma, nota-se que as conceituações tentam se aproximar ao máximo das ideias de Jörn Rüsen sobre os fundamentos da Didática da História, seus objetivos teóricos e suas manifestações práticas. Sendo assim, abrem-se algumas possibilidades de entendimento, por vezes complementares ou até controversas, da Didática da História como “[...] disciplina parcial da História [...]” (CARDOSO, 2008, p. 166), como sub-disciplina da ciência histórica (SADDI, 2010), como campo de pesquisa (CERRI, 2005), ou ainda como ciência da aprendizagem histórica (AGUIAR, 2015) para tentar dar conta da complexidade das temáticas envolvidas.

Nesse sentido, em meio a todas essas discussões, vale ressaltar o ponto comum que acaba ficando mais evidente: o que *não* é Didática da História. É possível notar, então, que, aqui, chega-se a uma espécie de consenso. Ainda que se manifestem divergências sobre a conceituação de Didática da História e, mais especificamente, sobre sua categorização, percebe-se um afastamento real dos ideais canônicos do que tradicionalmente se entendia apenas por Didática. Dessa forma, partir-se-ia de um pensamento reducionista e generalizante sobre a própria Didática para tentar se construir algo limitador na Didática da História.

Assim, afasta-se de imediato essa possibilidade de conceber a Didática como um aparato instrumental que oferece aos professores um conjunto de técnicas e meios para que exerçam sua profissão. Não se está falando, por conseguinte, de uma disciplina que ensine a “ser professor” por meio da divulgação de práticas consideradas adequadas e próprias do ofício que acabam apenas por reforçar estereótipos.

Com isso, o entendimento do que é a própria Didática já a afasta daquela dimensão limitada de apenas oferecer possibilidades de ação ao professor em sala de aula. Resguardando, pois, um entendimento adequado do que é Didática passa a ser possível conceber mais apro-

priadamente a Didática da História.

Sendo assim, a partir da ampliação do escopo da Didática, passa-se a pensar a Didática da História também nos campos da abstração, da reflexão, da teorização e da pesquisa. As possibilidades, antes reduzidas, alargam-se à medida que a autonomia da Didática da História vem a ser garantida. De acordo com as ideias de Aguiar (2015) passa a ser possível entender a Didática da História ligando-a à ciência da educação e também à ciência histórica. Ainda assim, importante destacar que, na linha do que propõe Cardoso (2008), não deve haver uma relação de subordinação entre a Didática da História e a educação, pois ela é tão parte dos processos de ensino e de aprendizagem quanto é dos de reflexão teórica e pesquisa científica.

Destarte, aquilo que antes era visto como um “apêndice” ou um capítulo de uma seção maior, agora adquire um campo próprio, autônomo e independente – mas, notoriamente, não isolado. Logo, entende-se a Didática da História como disciplina específica que poderá ser vista como uma “subárea” ou “sub-disciplina” da História, ou ainda como um produto da interface entre a História e a Educação. Com isso, tendo a noção da Didática da História como um campo singular, compreende-se – especialmente a partir da perspectiva proposta por Rüsen (2006) – a consciência histórica como seu grande objeto de estudo fazendo, enfim, com que abram-se espaços para além daquele do ensino e do ambiente escolar, conferindo à Didática da História diversos momentos de atuação, múltiplos questionamentos e variadas possibilidades de pesquisa científica e de produção de conhecimento.

5. Aproximações possíveis pelo ensino

As reflexões teóricas sobre patrimônio, Educação Patrimonial e Didática da História indicam um caminho possível de aproximação por meio do ensino. O caráter pedagógico do patrimônio já se faz presente nas discussões atuais, inclusive quando se referem à preservação. O desenvolvimento da noção preservacionista passa, impreterivelmente, por ações educativas. Nesse cenário, essas ações educativas que envolvem algo relativo ao patrimônio cultural estão ligadas à Educação

Patrimonial. Na mesma direção, faz-se valer as proposições da Didática da História, especialmente na atribuição de uma função significativa ao ensino de História. O ensino, então, orienta a ponte entre o patrimônio e a História (na ciência e na educação) também nos ambientes formais a partir da Educação Patrimonial, já que, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

O entendimento dessas referências culturais diversas a partir das ações educativas propostas também no ensino de História, por meio da metodologia da Educação Patrimonial, contribui com a ideia de tratar os bens culturais como fontes primárias para o ensino, aproximando os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem do patrimônio e, por conseguinte, da realidade. Assim, oportuniza-se um aprendizado histórico significativo que tem como intenção contribuir positivamente para a percepção dos envolvidos sobre o patrimônio e o ensino de História.

A aproximação inicial com os conteúdos, conceitos e problematizações da Didática da História oportunizaram uma reflexão acerca dessa área e de como seria possível entendê-la tanto no cotidiano docente quanto na inserção do patrimônio como um de seus focos. Um passo preliminar estabeleceu-se com as tentativas de compreender e de perceber os sentidos do escopo, até então desconhecido, da Didática da História – que passa a ser vista como uma disciplina independente com possibilidade de diálogos com a História e com a Educação, sem uma relação de subordinação com qualquer uma delas.

Nesse sentido, a partir da inserção dos bens culturais como fontes para o ensino de História por meio da Educação Patrimonial, também se passa a pensar em outros espaços de aprendizagem para além do ambiente formal da escola. O professor de História, então, pode se valer de planejamentos e de roteiros estabelecidos sobre essas ações educativas e situações de aprendizagem para também fazer uso do patrimônio em suas aulas, muitas vezes oportunizando uma (res) significação dos bens culturais pelos agentes envolvidos. Portanto, passa a ser possível perceber que o diálogo entre patrimônio e História, passando pela metodologia da Educação Patrimonial, pode acabar encontrando as discussões da Didática da História, especialmente quando essa acaba por ampliar seus sujeitos e/ou objetos de estudo.

Assim, a construção do conhecimento histórico que, em um primeiro momento, seria entendida como resultado único e exclusivo dos processos de ensino e de aprendizagem pode vir a ser pensada de acordo com os conceitos e com as oportunidades de estudo e de reflexão da prática da Didática da História. Dessa forma, saber-se-ia que o conhecimento histórico não é resultado apenas dos processos de ensino e de aprendizagem no ambiente da educação formal, mas que lá também contempla as vivências e as experiências dos sujeitos através de suas consciências históricas na expressão como cultura histórica.

Com isso, entende-se esse cenário também como um campo de pesquisa docente a ser percebido no antes, no durante e no depois das situações de aprendizagem, pois “[...] uma pesquisa de campo didático-histórica sempre se submete ao pressuposto de entender forma e conteúdo da aula como um todo inseparável” (CARDOSO, 2008, p. 163). Logo, mais uma vez observando com cautela o desenvolvimento de uma metodologia específica e estruturada como a Educação Patrimonial, torna-se possível observar as possibilidades de conexões teóricas que estabelecer-se-iam nas formas práticas a serem desenvolvidas por essa perspectiva de trabalho de ensino de História que une o conteúdo ao entendimento dos bens culturais como fontes.

Enfim, o objetivo central aqui não se resume a conferir validade a um conjunto de técnicas a serem aplicadas no ensino de História, mas

se faz presente também na reflexão sobre todo o aparato teórico-conceitual desenvolvido para se chegar a um ponto de encontro entre o ensino formal e o patrimônio cultural e a partir dele viabilizar outros momentos de aprendizagem histórica. Dialoga-se, assim, em concórdia, com os pressupostos da Didática da História de função social para o ensino a fim de que o sujeito/objeto – dotado de sua consciência histórica – possa estudar o passado para estabelecer relações a partir dele com o presente, perspectivando o futuro.

6. Considerações finais

O ensino de História, conclui-se, é privilegiado no momento em que consegue garantir ao docente e aos discentes o espaço para o desenvolvimento de um aprendizado histórico significativo e que expresse sua efetividade ao relacionar-se com a realidade. As ações educativas pensadas no sentido de articular o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial com os conceitos da Didática da História pelo ensino garantem a possibilidade de construção de conhecimento histórico alternativa ao meio tradicional em um espaço formal de educação. Ao trabalhar com fontes no ensino, como os bens culturais, pensa-se no desenvolvimento de competências importantes para a concretização de um saber histórico.

Ainda, aponta-se aqui um caminho de pesquisa didático-histórica que compreende o posicionamento docente no ensino de História e oferece meios razoáveis para que se cumpra o necessário percurso dos processos de ensino e de aprendizagem e também se analise essa prática na pesquisa científica validada por experiências e posicionamentos teóricos. Portanto, a intencionalidade é não ignorar a realidade docente ao passo que, a partir dela, possibilita-se um trabalho que valorize a consciência histórica, como indica Cardoso (2008), no sentido de pensar segundo conceitos e métodos históricos para compreender-se como parte do tradicional objeto de estudo, situado no tempo, diferenciando-se acontecimentos de narrativas.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. *Didática da História: uma ciência da aprendizagem histórica?* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170. 2008.

CERRI, Luis Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0608.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. da Unesp, 2001.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 22-29.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Doris Bittencourt. Patrimônios da educação: o ensino e a pesquisa. *Revista Latino-Americana de*

História. São Leopoldo, v. 2, p. 121-134, ago. 2013.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*. Chapecó, n. 12, p. 159-180, 2000.

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

IPHAN. *Educação Patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. p. 14-21.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; ZANON, Elisa; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. *Educação patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. UniFil, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural. *História & Ensino*. Londrina, v. 15, p. 119-130, ago. 2009.

ROSSI, Alessandra Vanessa. *Patrimônio cultural: entenda e preserve*: Guia de atividades de educação patrimonial. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas; Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

